

Вестник Педагогических Инноваций



ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия:

Алтыникова Н. В., главный редактор, канд. пед. наук, проректор по инновационной работе НГПУ;

Безродная Л. В., зам. главного редактора, канд. мед. наук;

Барматина И. В., канд. пед. наук;

Кошман Н. В., канд. пед. наук;

Кохан Н. В., канд. пед. наук;

Кардаш Я. А., канд. пед. наук

Редакционный совет:

Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);

Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);

Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);

Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);

Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);

Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);

Лопаткин В. М., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Фиофанова О. А., д-р пед. наук, проф. (Москва);

Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);

Мирошichenко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);

Жафяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ

Инновационный менеджмент в системе образования

<i>Алтыникова Н. В.</i> Инновационная образовательная среда современного педагогического вуза (на примере Новосибирского государственного педагогического университета)	5
<i>Гозман Т. М.</i> Субъектная позиция руководителя в решении вопросов оценки эффективности управления образовательной организацией	15
<i>Самбур О. С.</i> Имидж организации как инструмент управленческого воздействия	25

Инновационное обеспечение образовательного процесса

<i>Севостьянов Д. А.</i> Противоречие как основа современных образовательных технологий	33
<i>Добрынина Т. Н.</i> Интерактивная технология портфолио в контексте педагогических инноваций	43

Инновационные практики инклюзивного образования

<i>Иванченко В. А., Кулевцова Т. И., Циснецкий А. К.</i> Инновационность образовательных технологий в условиях инклюзивной практики	52
<i>Карташова И. В.</i> Диагностико-коррекционные занятия как форма организации помощи детям с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения в условиях реализации инклюзивного образования	62
<i>Немальцева С. Ю.</i> Логопедическое сопровождение детей с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения	72
<i>Дружинина Ю. В.</i> Из практики инклюзивного образования	83

CONTENTS

Innovation management in the education system

<i>Altynikova N. V.</i> Innovative educational environment of modern pedagogical institute of higher education (on the example of Novosibirsk state pedagogical university)	5
<i>Gozman T. M.</i> Leader's subject position in the solution of questions of the assessment of effective management of the educational organization.....	15
<i>Sambur O.S.</i> Image of the organization as instrument of administrative influence.....	25

Innovation of the educational process

<i>Sevostyanov D. A.</i> Contradiction as basis of modern educational technologies	33
<i>Dobrynina T. N.</i> Interactive technology of the portfolio in the context of pedagogical innovations	43

Innovative practices of inclusive education

<i>Ivanchenko V. A., Kulevtsova T. I., Tsisnetsky A. K.</i> Innovation of educational technologies in the conditions of inclusive practice	52
<i>Kartashova I. V.</i> Diagnostic-correctional lessons as a form of the help to children with disturbance of voluntary regulation of activity and Behaviour in the conditions of realization of inclusive education.....	62
<i>Nemaltseva S. Yu.</i> Logopedic maintenance of children with disturbance of voluntary regulation of activity and behaviour	72
<i>Druzhinina Yu. V.</i> From practice of inclusive education.....	83

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

Н. В. Алтыникова

*(канд. пед. наук, проректор по инновационной работе
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»)*

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье приведен анализ современных требований к компетенциям педагога, показано, что инновационная образовательная среда является необходимым условием подготовки современных педагогических кадров; перечислены и описаны основные компоненты инновационной образовательной среды Новосибирского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, инновационная инфраструктура, инновационная образовательная среда, инновационная деятельность, Новосибирский государственный педагогический университет, инновационные проекты.

N. V. Altynikova

INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERN PEDAGOGICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

In the article the author shows analysis of modern requirements to competences of a teacher. There is demonstrated that the innovative educational environment is a necessary condition of

training of modern pedagogical personnel. The basic components of the innovative educational environment of Novosibirsk state pedagogical university are listed and described.

Keywords: training of pedagogical personnel, innovative infrastructure, innovative educational environment, innovative activity, Novosibirsk state pedagogical university, innovative projects.

В настоящее время образование становится одним из важнейших факторов экономического роста, а достижение нового качества является одной из главных задач развития российской системы образования. Ключевой фигурой в решении обозначенных задач является учитель, главное условие успешной реализации его миссии – качество профессиональной подготовки, способность к саморазвитию, самореализации, к продуктивной творческой и инновационной деятельности.

Современное общество предъявляет к образованию ряд серьезных вызовов, ответом на которые является кардинальная перестройка образовательного процесса и новые компетенции педагога. К таким вызовам, на наш взгляд, можно отнести: 1) **глобализацию**, которая влечет за собой развитие сетевого взаимодействия и академической мобильности, интернационализацию образования, единые стандарты, формирование кросскультурных компетенций и др.; 2) **цифровизацию** образовательного контента, тотальность интернета, образовательные навигаторы, преподаватели-симуляторы, «облака», онлайн-обучение, массовые нейроинтерфейсы, массовые виртуальные миры, автоматизацию рутинных операций, проч. и, как следствие, необходимость формирования информационно-коммуникационных компетенций; 3) **индивидуализацию** образования, предполагающую индивидуальные образовательные траектории, развитие тьюторства и, в перспективе, отказ от классно-урочной системы; 4) **прагматизацию** образования, которая в основе своей имеет практикоориентированный и компетентностный подходы, а значит, предполагает иное (более прагматичное) содержание и организацию учебного процесса.

Данные изменения уже нашли свое отражение в ряде государственных нормативных документов различного уровня:

- Стратегия инновационного развития РФ до 2020 г. «Инновационная Россия – 2020»;
- ФЗ «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012);
- Дорожная карта «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (от 30.12.12);
- Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;
- ФГОС ВПО 3+ для УГН «Образование и педагогические науки» (Проект);
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;
- Комплекс мер по модернизации региональной системы общего образования.

На данный момент ключевым нормативным ориентиром при разработке федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального педагогического образования и при проектировании образовательных программ по УГН «Образование и педагогический науки» является профессиональный стандарт «Педагог», в котором обозначены педагогические функции и трудовые действия различных категорий педагогов. Так, стандарт «требует» новых педагогических компетенций и трудовых действий. Например:

- а) обеспечивать формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ);
- б) владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);
- в) разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;
- г) использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучаю-

щихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и др. [5].

Вслед за новыми требованиями к педагогу, возникают и новые требования к процессу подготовки педагога и к вузам, обеспечивающим такую подготовку. Сегодня перед педагогическими вузами стоит двойная задача. С одной стороны, необходимо кардинально перестроить профессиональную подготовку будущих педагогов, обеспечив формирование учителя новой формации, обладающего инновационным мышлением, владеющего современными образовательными технологиями, способного организовать учебный процесс с учетом требований информационного общества. А с другой стороны, педагогические вузы сами должны стать источниками педагогических инноваций в системе общего образования, поэтапно реализуя проекты, направленные на развитие индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности, внедрение информационно-коммуникационных технологий, уход от классно-урочной системы и др. Для решения таких непростых задач педагогическому вузу необходимо иметь инновационную образовательную среду, обеспечивающую оперативное реагирование на все изменения, происходящие в современном обществе.

Образовательная среда – относительно новое понятие, вошедшее в педагогику в последнее десятилетие. Оно характеризует целостное описание общих и специфических особенностей конкретного образовательного учреждения. В самом общем смысле среду можно рассматривать как окружение, с которым взаимодействует тот или иной субъект. *Инновационная образовательная среда педагогического вуза*, по нашему мнению, представляет собой совокупность различных компонентов образовательной среды вуза, оказывающих комплексное воздействие на подготовку педагогических кадров нового типа, способных ответить всем вызовам времени. С нашей точки зрения, образовательная среда педагогического вуза должна моделировать образовательную среду «школы будущего» и тогда выпускаемые вузом учителя будут более ясно представлять себе стратегические ориентиры развития образования и владеть всеми компетенциями, необходимыми для обеспечения этого развития.

К инновационной образовательной среде мы относим: инновационную инфраструктуру вуза, инновационно-ориентированные педагогические кадры, инновационные сервисы организации учебного процесса, стажировочные и инновационные площадки на базе организаций партнеров, инновационные проекты, реализуемые преподавателями и студентами вуза и др.

Тема инновационной инфраструктуры вуза в настоящее время является особенно актуальной для российских учебных заведений в связи с выходом Постановления Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2010 г. № 219, которым утверждено Положение о государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры, включая поддержку малого инновационного предпринимательства, в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования [4]. Несмотря на то, что указанное постановление, а также иные подобные документы, содержат некоторые требования к инновационной инфраструктуре вуза, за вузом все же оставлено право самостоятельно решать вопросы о перечне составляющих ее объектов и их функциях.

За последние годы в Новосибирском государственном педагогическом университете был осуществлен комплекс мер, обеспечивающих активное развитие университета. В настоящее время в НГПУ реализуется Программа стратегического развития на 2012–2014 годы, которая вошла в число победителей Федерального конкурса и получила финансирование в размере 300 млн рублей [2]. В рамках Программы в вузе реализованы системные действия по формированию эффективной инновационной инфраструктуры (табл.), создавшей платформу для формирования инновационной образовательной среды, масштабного внедрения научно-методических разработок вуза в систему образования региона, реализации инновационных научно-образовательных проектов российского и международного уровней, модернизации системы управления университетом, системной интеграции информационных образовательных ресурсов, а также реализации сетевого взаимодействия с ведущими российскими и зарубежными университетами и исследовательскими центрами, бизнес-сообществом.

**Инновационная инфраструктура
Новосибирского государственного педагогического университета**

Основные блоки	Содержание деятельности	Объекты инновационной инфраструктуры
1	2	3
Образова- тельный	Подготовка кадров, обладающих иннова- ционными компетен- циями	<ul style="list-style-type: none"> – Инновационно-ориентирован- ные кафедры. – Центр тестирования компью- терной грамотности по междуна- родным стандартам ECDL. – Аккредитованный Центр те- стирования по английскому язы- ку PTE (PearsonTestofEnglish). – Лингвистический центр. – Ресурсные центры по методикам обучения частных дисциплин. – Региональный центр научно- методического сопровождения начального образования. – Интерактивная ИЗО-студия. – Региональный ресурсный центр «Семья и дети». – Институт открытого дистанци- онного образования
Научно- производ- ственный	<p>Генерация идей</p> <p>Создание новшеств и их апробация</p> <p>Производство продукции</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 22 научно-исследовательских лаборатории – 15 научно-образовательных центров – 3 научно-исследовательских института – 2 малых инновационных пред- приятия – Бюро педагогического дизайна – Аккредитованная химическая лаборатория «Аналитический центр»

1	2	3
Вспомогательный	<p>Сопровождение инновационных проектов</p> <p>Защита интеллектуальной собственности</p> <p>Создание МИП</p> <p>Поиск инвесторов, партнеров и работодателей</p>	<p>– Центр фандрайзинговой деятельности</p> <p>– Центр молодежных инновационных проектов</p> <p>– Пресс-центр</p> <p>– Центр научно-технического творчества молодежи</p> <p>– Центр содействия трудоустройству студентов и выпускников</p>
Управленческий	<p>Управление инновационной деятельностью</p> <p>Разработка программ развития отдельных подразделений и университета в целом</p>	<p>– Проректор по инновационной работе</p> <p>– Управление менеджмента качества</p> <p>– Руководители всех уровней</p>

С точки зрения методической подготовки будущего учителя особое значение имеют ресурсные центры по частным методикам обучения (например, «Ресурсный центр методики обучения биологии»). Они представляют собой типовые кабинеты по всем предметным областям, оснащенные современными мультимедиа инструментами, разнообразным лабораторным оборудованием и учебно-методическими материалами. Данные центры служат базой подготовки и повышения квалификации педагогов по всем вопросам, касающимся оснащения и методики организации учебного процесса.

Помимо инфраструктуры инновационная образовательная среда в Новосибирском государственном педагогическом университете включает в себя следующие компоненты.

- *Методическое и программное обеспечение образовательного процесса:* мультимедийные учебно-методические комплексы, мето-

дическое сопровождение дистанционного образования, современные образовательные программы.

- *Электронные образовательные ресурсы*: образовательные сайты, электронные учебные пособия, электронная база тестовых заданий, виртуальные экскурсии, современная библиотека с электронной книговыдачей и электронными полнотекстовыми ресурсами и др.

- *Развитая информационная среда*: магистральная кабельная сеть, система web-сайтов факультетов и институтов; образовательные сайты, официальный сайт вуза (<http://www.nspu.net>), библиотека (более 1 млн единиц хранения), а также современный издательско-полиграфический комплекс. В учебном процессе используется более 300 электронных и сетевых курсов, более 500 сертифицированных банков программно-дидактических тестовых материалов. Ежегодно издается научная и учебно-методическая литература объемом более 2,5 тыс. уч.-изд. листов.

- *Территория Wi-Fi* обеспечивает доступ в интернет во всех учебных корпусах и общежитиях НГПУ.

- *ТВ-студия*: создание учебных фильмов, проведение интернет-конференций, вебинаров.

- *Лаборатория компьютерного моделирования* обеспечивает внедрение современных программно-технических средств в научно-образовательный процесс.

- *Языковые центры* осуществляют внедрение современных технологий изучения иностранных языков.

- *Учебный центр «Bosch-сервис»* осуществляет организацию учебного процесса по специальности «Сервис» с использованием высокотехнологичного оборудования.

- *Центр содействия трудоустройству выпускников* формирует систему социального партнерства с работодателями.

- *Ресурсный центр «Цифровая школа»* обеспечивает активное использование информационно-коммуникативных технологий: дистанционное обучение, компьютерное моделирование, видео- и интернет-конференции, вебинары, онлайн-тестирование, интерактивные системы опроса и др.

- *Стажировочные и инновационные площадки* на базе ведущих образовательных учреждений региона [1].

Данная структура инновационной образовательной среды дает вузу ряд возможностей. Во-первых, это способ осовременить научный и образовательный процесс, обеспечить внедрение инновационных образовательных технологий (в том числе и технологий электронного обучения), создать открытое информационное пространство, обеспечить обучающихся и преподавателей удобными сервисами организации обучения (персональные сайты преподавателей, электронная библиотечная система, электронное расписание, онлайн-трансляция мероприятий и др.). Во-вторых, это эффективная платформа для разработки новых подходов и технологий в образовании, развития актуальных научно-педагогических исследований. В-третьих, это инструмент привлечения новых партнеров и дополнительных ресурсов, необходимых университету для развития.

Список литературы

1. Алтыникова Н. В. Новосибирский государственный педагогический университет: образование, наука, инновации. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 52 с.
2. Алтыникова Н. В., Герасёв А. Д. Стратегические приоритеты развития современного педагогического вуза (из опыта Новосибирского государственного педагогического университета) // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 26–30.
3. Новосибирский государственный педагогический университет: курс на инновации / Н. В. Алтыникова, А. Д. Герасёв, Б. О. Майер, Н. А. Ряписов, С. А. Гижицкая // Вестник НГПУ. – 2013. – № 1. – С. 5–20.
4. О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования (с изменениями от 3 июня 2011 г.) [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 9 апреля 2010 г. № 219. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=114799> (дата обращения: 10.07.2014).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 07.07.2014).
6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.economy.gov>.

ru/minec/activity/sections/innovations/doc20101231_016 (дата обращения: 07.07.2014).

7. Стратегия развития государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» на 2010–2015 гг. / сост.: А. Д. Герасёв [и др.] // Философия образования. – 2010. – № 4 (33). – С. 3–21.

8. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы (от 7.02.11 № 61) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fcpro.ru> (дата обращения: 07.07.2014).

Т. М. Гозман

*(канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет»)*

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Современное законодательство Российской Федерации сегодня достаточно четко демонстрирует структуру, функции общероссийской системы оценки качества образования. Потребители образования: государство, организации, предприятия, обучающиеся предъявляют разные требования к качеству образования. Проблема соответствия параметров и критериев оценки качества образования требованиям различных потребителей системы образования остается актуальной и особенно она обостряется в условиях перехода на эффективный контракт. Готов ли сегодня руководитель образовательной организации к данному переходу и кто или что может помочь ему в формировании готовности к этим изменениям.

Ключевые слова: качество, оценка, эффективность, управление, управленческие решения, эффективный контракт, субъект профессиональной деятельности, субъектная позиция.

T. M. Gozman

LEADER'S SUBJECT POSITION IN THE SOLUTION OF QUESTIONS OF THE ASSESSMENT OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

The modern legislation of the Russian Federation rather accurately shows structure, functions of the all-Russian assessment system of education quality. Consumers of education such as the state, the organizations, the enterprises, students have different requirements to quality of education. The problem of compliance of parameters and criteria of an assessment of quality of education to requirements of various consumers of an education system

is actual and it is especially intensifying in the conditions of transition to the effective contract. Whether the head of the educational organization is ready to this transition and who or what can help him with formation of readiness for these changes today.

Keywords: quality, assessment, efficiency, management, administrative decisions, effective contract, subject of professional activity, subject position.

Социально-экономические преобразования, современное законодательство (273-ФЗ, 83-ФЗ), государственные программы развития образования в Российской Федерации (Госпрограмма 2020), Госпрограмма «Развитие образования в РФ на 2013–2020 гг.», проекты в сфере образования, реализуемые последнее десятилетие, помогли поэтапно простраивать структурные компоненты региональных систем оценки качества образования, понимать и принимать педагогической общественности концептуальные основания понятия «качество образования».

В настоящее время в полном объеме раскрыто понятие «качество образования», потребителями которого являются государство, организации, предприятия (1-я группа), обучающиеся (2-я группа). Эти группы потребителей предъявляют разные требования к качеству в системе образования, так как для первой группы потребителей качество образования является продукцией, для второй услугой.

Очередным подтверждением данного аспекта являются результаты серии фокус-групп для участников образовательного процесса, инициированные Министерством образования, науки и инновационной политики Новосибирской области. Участники фокус-групп, составляя объективный перечень критериев и показателей оценки эффективной работы образовательных учреждений, пришли к единому мнению, что перечень критериев должен формироваться системно по определению «зон ответственности». Объясняется это тем, что для образования эффективность, с одной стороны, категория экономическая и социальная, с другой – педагогическая и управленческая [5].

В частности экономическая эффективность рассматривается как соотношение ресурсоемкости и результативности, раскрывающая, насколько затратными оказались мероприятия в условиях дефицита бюджетных средств.

Социальная эффективность и проста, и сложна по своему содержанию, так как для ее оценки изучается удовлетворенность населения качеством образования. Измеряется, как правило, путем проведения соответствующих опросов: устных (интервью) или письменных (анкетирование). Но независимо от того, какая из указанных форм опроса будет выбрана, основным затруднением является то, что не все лица, проживающие на территории городского округа (муниципального района), могут или готовы выразить свою удовлетворенность или неудовлетворенность качеством образования, например, в силу неосведомленности или недееспособности. Выборка же должна быть репрезентативной (т. е. представительной), что достигается соблюдением требований к ее минимальной численности и представленностью в ней всех категорий населения, выделяемых по основным демографическим признакам. Правильно сформированная выборка позволяет получить достаточно достоверные результаты, практически не отличающиеся от результатов сплошного опроса населения, при существенно меньших финансово-материальных, временных и иных затратах.

Педагогическая эффективность включает разные направления, а именно информационно-телекоммуникационные технологии, технологию портфолио, мониторинг, тестовые и рейтинговые технологии педагогического контроля, дистанционные формы обучения и многие другие [2; 4; 7]. Таким образом, педагогическая эффективность рассматривается как результативность применения тех или других форм, средств и технологий обучения.

Дефиницией экономической, социальной, педагогической эффективности является, на наш взгляд, управленческая эффективность, которая рассматривается через организацию общественно-государственного управления, результатов самообследования, качество публичных докладов, использование сетевых технологий. Управленческая эффективность оценивается как определение достигнутых целей управления, выполнение плановых мероприятий, достижение целевых показателей.

Такой контекст управленческой эффективности отличается прагматичностью, неформальностью, неопределенностью, риском и ответственностью, а также терминальностью [6]. Где прагматич-

ность рассматривается как выбор варианта решения на основе соответствующей системы ценностей в соответствии с содержанием конкретной управленческой проблемы; терминальность – как процесс реализации принятого решения; неформальность – присутствие в реальных управленческих задачах элементов, которые не могут быть формализованы с необходимой полнотой и точностью. Неопределенность характеризуется тем, что задачи разработки, принятия и реализации управленческих решений решаются в условиях различного рода неопределенностей, а риск и ответственность означают, что большинство управленческих задач решаются в условиях риска и связанной с ним ответственностью лица, принимающего решения. Следовательно, управленческая эффективность характеризуется принятием и реализацией управленческих решений.

Принятие управленческого решения в узком смысле рассматривается как выбор из множества альтернативных вариантов наилучшего «рационального» решения. В расширенном же плане принятие управленческого решения – это весь процесс управления. Составными компонентами системы управленческих решений являются генерирование альтернативных вариантов решений, их исполнение, контроль и анализ результатов действий. Главным в принятии управленческих решений является то, что должны использоваться не только количественные методы, но и методы, основанные на получении и анализе информации качественного характера.

Из всего вышесказанного следует, что оценка качества образования является величиной комплексной, где эффективность – частный случай качества (этимологический смысл) и носит подчиненный, более узкий смысл и отражает количественную сторону свойств, составляющих качество объекта или процесса.

В настоящее время в муниципальном задании образовательной организации отражаются требования к качеству предоставляемых бюджетных услуг. И оценочные процедуры осуществляются по отношению к данному объекту рядом государственных контрольно-оценочных процедур, как то итоговая государственная аттестация выпускников образовательных учреждений, государственная аккредитация образовательных учреждений и их лицензирование и другие. Процедуры всех государственных оценок сегодня достаточно

построены и объективированы. Остается только результаты этих процедур оценивания встроить в полном объеме в единую информационную систему сферы образования.

Анализ требований к качеству образования в муниципальных заданиях образовательным учреждениям ряда районов Новосибирской области показал, что муниципалитеты в разной степени отразили требования к качеству. Часть из них достаточно четко отразили в них требования не только к качеству условий, но и к качеству результатов деятельности образовательной организации, другая часть, причем большая, отразили традиционно требования только к качеству условий, и третья группа – только требования в части доступности образования.

Независимая же оценка качества образования, которая, по сути, и отразит результаты оценивания качества образования для общества, обучающегося и его законных представителей, именно как оказанной уже услуги является достаточно разработанной в настоящее время в части параметров качества [12].

Несмотря на то, что в системе оценки качества образования заложен принцип приоритетности внешней оценки над внутренней, имеет большое значение процедура внутреннего оценивания системы образования. Данный подход подразумевает не только объективность оценивания, но и развитие высокого уровня внутреннего самоанализа, саморефлексии, самооценки, самоконтроля, процесса адекватного самооценивания непосредственно у субъектов, принимающих и реализующих собственные управленческие решения – руководителей образовательных организаций.

Система стимулирования в контексте новой системы оплаты труда работников общего образования, реализуемая в Новосибирской области с 2006 года, ориентирована на требования к результатам деятельности. Но анализ показывает, что проблема параметров и критериев оценки труда по результатам в системе образования до сих пор не решена. Значение 83-ФЗ до настоящего времени не осмыслено управленческой и педагогической общественностью. Вопросы объективной оценки результатов деятельности педагогов, руководителей образовательных организаций являются, по-прежнему, актуальными как для педагогической общественности, общественных организаций, так и для родителей, в целом всего общества.

Итак, существует ряд проблем, которые необходимо решать как научной, педагогической общественности, так и органам исполнительной власти. Проблемы эти связаны с параметрами и критериями оценки качества образования как комплексной составляющей.

Особенно перечисленные проблемы обостряются в условиях перехода образовательных учреждений на эффективный контракт.

Эффективный контракт не может допускать двойного толкования, в нем должны быть уточнены и конкретизированы не только трудовая функция работника, но и показатели, критерии его эффективности, для педагогического работника – педагогическая эффективность, для руководителя – эффективность управленческих решений, ориентированных на решение задач государственной политики.

Между тем, предложенные параметры эффективного контракта [8; 11] и их характеристики могут повернуть на повторение ошибок реализуемой в настоящее время новой системы оплаты труда: недостаточный уровень разработки критериев и показателей эффективности деятельности работников образовательных организаций, которые должны быть отражены в положениях об оплате труда данных учреждений; при переходе на НСОТ не вносятся изменения в трудовые договоры (дополнительные соглашения) в соответствии с новыми условиями оплаты; перечни видов выплат компенсационного и стимулирующего характера, утвержденные нормативными правовыми актами субъектов РФ, в большинстве своем не соответствуют перечням видов выплат компенсационного и стимулирующего характера [9; 10].

В идее эффективного контракта четко отражены требования к процессу. Между тем, как указывалось выше, качество образования – это слагаемое качества условий, процесса и результатов деятельности.

В данных условиях принципиально важна готовность (психологическая, технологическая) руководителя к выстраиванию внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации (пп. 13 п. 3 ст. 28 273-ФЗ). Системы, соответствующей, с одной стороны, требованиям к функционированию и, с другой стороны, отвечающей новым вызовам времени и общества. Системы, которая будет не обострять указанные выше проблемы, а напротив их нивелирует.

Таким образом, в выстраивании данной системы руководителю образовательной организации, скорее всего, не только необходимо разбираться в особенностях реализации принципов, определении содержания и технологий оценки, но и иметь собственную профессиональную субъектную позицию. Объясняется это тем, что в основе всех процедур оценки, как описано было выше, лежат критерии и показатели оценки деятельности как другого специалиста, так и собственной деятельности.

Субъект как носитель предметно-практической активности и познания осуществляет изменение в других людях и в себе самом. Следовательно, субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании. Определить субъектность человека можно через его способность быть стратегом деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному [5].

Данная логика деятельности обеспечивается смыслами. Неосознанность же смысла на индивидуальном уровне рождает стихийность (в лучшем случае, алгоритмизированность) профессионального поведения, превращая специалиста в средство, которым легко манипулировать извне [6].

Необходимо отметить, что в действительности руководитель выполняет различные виды субъектной деятельности, а именно: познает (осваивает) управленческую действительность, ее развитие в современном образовательном пространстве – *субъект познающий*; создает, разрабатывает личностный продукт своей управленческой деятельности, ориентированной на перспективу – *субъект проектирующий*; реализует предыдущие виды субъектной деятельности в своей повседневной управленческой практике через управленческие решения – *субъект управленческих решений*. Большое значение в развитии профессиональной позиции современного руководителя образовательной организации имеет интеграция этих субъектных позиций как синтез, слияние, образование нового вида управленческой действительности, преобразованной в авторскую управленческую систему.

Авторская управленческая система руководителя определяется как системное качество, порожаемое конкретным вариантом во-

площения в управленческой деятельности логики «знания об умении» либо знания о логике работы с «объектом» [6]. Таким образом, эту систему можно характеризовать с позиций технологии как оторефлексированной на уровне профессионального сознания логической последовательности операций, отражающей объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной управленческой цели.

Возвращаясь к мысли о развитии адекватной внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации, необходимо понимать, что период для руководителей изучения и освоения отдельных способов системы оценки качества образования существенно сократился во временном аспекте, т. к. данный процесс уже оформлен законодательно (273-ФЗ). Следовательно, процесс освоения «знания об умении», скорее уже неактуален, необходимо обращение к непосредственной деятельности (имеющемуся профессиональному опыту). Главное, чтобы данный опыт можно было представить в виде своеобразного технологического процесса, разделенного на взаимосвязанные, последовательно сменяющие друг друга этапы: выявление объекта изучения, постановка цели изучения опыта, накопление информации об опыте, осуществление анализа собранной информации, обобщение управленческого опыта. Таким образом, эта технологическая цепочка позволит руководителю в короткий период понять сущность, содержание, способы, приемы, факторы, условия, в которых формировался и развивался опыт; обосновать выводы о его значимости и результативности.

На наш взгляд, площадками такого управленческого опыта должны стать образовательные организации, где руководители успешно решают задачи развития внутренней и внешней мотивации педагогов своего коллектива, активно работают с муниципальным заданием как механизмом формирования мотивирующей среды и активно разрабатывают механизмы конвертации критериев и показателей муниципального задания и оценки качества деятельности педагогических работников в эффективный контракт.

Список литературы

1. *Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапцын С. Ю.* Управление качеством образовательного процесса: монография. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 169 с.
2. *Ивлиева И. А., Панасюк В. П., Чернышева Е. К.* Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2001. – 152 с.
3. *Ковальчук О. В.* Методические положения оценки эффективности образовательной деятельности в муниципальных образовательных системах. – URL: <http://www.science-education.ru/100-5089> (дата обращения: 07.07.2014).
4. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
5. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
6. *Кошевой О. С.* Разработка управленческих решений: учебное пособие. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2005. – 64 с. – URL: <http://www.aup.ru/books/m1047/> (дата обращения: 07.07.2014).
7. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход: Труды Исследовательского центра / под науч. ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. – М., 2005. – 199 с.
8. О разработке показателей эффективности (вместе с «Методическими рекомендациями Минобрнауки России по разработке органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников Приложение», утв. Минобрнауки России 18.06.2013) [Электронный ресурс]: письмо Минобрнауки России от 20.06.2013 № АП-1073/02. – URL: www.consultant.ru (дата обращения: 07.07.2014).
9. Об утверждении Перечня видов выплат компенсационного характера в федеральных бюджетных учреждениях и разъяснения о порядке установления выплат компенсационного характера в федеральных бюджетных учреждениях [Электронный ресурс]: приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 29 декабря 2007 г. № 822. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163377/ (дата обращения: 07.07.2014).

10. Об утверждении Перечня видов выплат стимулирующего характера в федеральных бюджетных учреждениях и разъяснения о порядке установления выплат стимулирующего характера в федеральных бюджетных учреждениях [Электронный ресурс]: приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 29 декабря 2007 г. № 818. – URL: <http://base.garant.ru/192714/> (дата обращения: 10.07.2014).

11. Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта [Электронный ресурс]: приказ министерства труда, занятости и трудовых ресурсов Новосибирской области № 321 от 31.05.2013. – URL: <http://mintrud.nso.ru> (дата обращения: 07.07.2014).

12. О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 30.03.2013 г. № 286. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144336/ (дата обращения: 07.07.2014).

О. С. Самбур

*(магистрант 1-го года, направление «Образовательный менеджмент»
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический
университет», преподаватель НМК им. А. Ф. Мурова, г. Новосибирск)*

ИМИДЖ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В статье рассмотрена проблема имиджа организации. Успешное управление современными организациями требует знания и развития теории управления, проведения социологических исследований для получения актуальной информации об общественном мнении, сложившемся о данной организации, о состоянии внутренней организационной культуры.

Ключевые слова: имидж организации, имидж образовательного учреждения, содержание и структура имиджа, формирование имиджа.

O.S. Sambur

IMAGE OF THE ORGANIZATION AS INSTRUMENT OF ADMINISTRATIVE INFLUENCE

In the article the author considers the problem of organization's image. Effective management of modern organizations demands knowledge and development of management theory, as well as sociological researches to obtain relevant information about the public opinion that has formed about the organization, and about internal organizational culture.

Keywords: organization's image, image of educational institution, content and structure of the image, image formation.

В современных условиях рынка и быстроразвивающихся рыночных отношений получает стремительное развитие конкуренция и, соответственно, возрастает значение получения достоверной информации об организации. Изменение экономических, социальных и политических условий требует от организации самопрезентации, чтобы быть узнаваемой, эффективно работать на рынке, привлекать

к работе в организации высокопрофессиональные и конкурентоспособные кадры.

Каждая организация имеет свой собственный образ и формирует представление о нем в сознании других участников рынка. Целостное восприятие организации разными социальными группами можно определить как имидж организации. Имидж общеобразовательной организации – это эмоционально окрашенный образ школы, часто сознательно сформированный, обладающий заданными характеристиками, призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [8].

Имидж организации, пожалуй, наиболее исследуемый, но наименее понятный феномен. На состояние теоретической разработанности проблемы имиджа организации в нашей стране негативное влияние оказали относительная самоизоляция отечественной науки от мировой на протяжении определенного периода времени, полное отсутствие социального заказа на разработку данного вопроса, сложность и многоаспектность самого феномена имиджа организации. Для понимания места и роли имиджа организации в современном обществе особое значение имеют идеи и работы Э. Дюркгейма, М. Вебера, П. Сорокина, Т. Парсонса и других социологов, так или иначе затрагивающих проблематику социального взаимодействия.

Стоит отметить также то, что практически все исследователи создания имиджа образовательного учреждения главными структурными компонентами его считают имидж руководителя и имидж педагогического коллектива.

Имидж – категория, универсально применимая к любому объекту (к человеку, организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж юриста), образованию, к предметам (имидж бриллианта), к отдельным потребительским характеристикам материальных объектов (имидж качества).

Для образовательной организации целенаправленность формирования собственного имиджа объясняется следующими причинами:

- скрытая конкуренция за набор учащихся и сохранение контингента;
- необходимость последовательного доступа к лучшим ресурсам;

- возможность обеспечения педагогическому коллективу стабильности и социальной защиты, удовлетворенности трудом и профессионального развития;

- создание запаса доверия к образовательному учреждению [11].

Исследователи выделяют постоянные и переменные слагаемые имиджа образовательной организации. К числу постоянных слагаемых имиджа относятся:

- четкое определение педагогическим коллективом миссии и концепции образовательной организации;

- оптимистичный настрой и доброжелательный микроклимат в детско-взрослом коллективе;

- педагогическая, социальная и управленческая компетентность сотрудников;

- сформированный образ руководителя-профессионала как лидера;

- эффективная организационная культура образовательной организации (разделяемые всеми нормы, ценности, философия управления);

- качество образовательных услуг;

- связи образовательной организации с различными социальными партнерами;

- вклад образовательной организации в развитие образовательной подготовки учащихся, уровня их воспитанности, формирование здорового образа жизни;

- психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и оказание поддержки всем его участникам со стороны администрации;

- наличие внешней символики.

К числу переменных слагаемых имиджа можно отнести:

- содержание миссии и приоритеты образовательной организации;

- виды образовательных услуг;

- материальную базу [10].

Большее значение приобретает проблема имиджа организации при разработке эффективных систем социального управления. Успешное управление современными организациями требует знания и развития теории управления, проведения социологических исследе-

дований с целью получения актуальной информации об общественном мнении, сложившемся о данной организации, состоянии внутренней организационной культуры.

Исследование имиджа организации предполагает изучение механизмов и факторов его функционирования, трансформации, формирования и развития. Поскольку в своей деятельности организация сталкивается с самыми разными общественными группами, имеющими разные интересы и требования, постольку любая организация будет иметь имиджевые варианты, например, внешний и внутренний имидж.

При всем многообразии трактовок понятия «имидж организации» представляются важными его социальные особенности. Имидж организации есть отражение в сознании людей всей структуры социальных отношений. Содержание имиджа формируется в соответствии с характером социальных отношений, в которые включена данная организация и воспринимающие ее люди. Руководству организации необходимо адекватно оценивать свой имидж, то есть на основе обратной связи иметь реальные представления о том, как организация воспринимается персоналом, потребителями, социальными партнерами [6].

В настоящее время положительный имидж организации является необходимым условием достижения организацией устойчивого и продолжительного делового успеха. Во-первых, он позволяет организации более успешно адаптироваться к переменам в сфере социально-экономических отношений. Во-вторых, делает организацию более конкурентоспособной и тем самым укрепляет ее лидерские позиции. И, наконец, в-третьих, положительный имидж облегчает доступ организации к социальным, информационным, финансовым ресурсам.

Структура имиджа организации включает восемь элементов: имидж товара, имидж потребителей товара, внутренний имидж организации, имидж персонала организации, имидж руководителя организации, внешний, социальный и бизнес-имидж.

Формирование имиджа идет путем «вписывания» образа организации в представления о профессиональной и компетентной организации, с отбором тех характеристик организации, которые соответствуют этой идеализации. Построение имиджевой стратегии

должно проходить с использованием различных каналов восприятия (влияния на подсознание и сознание индивида, напрямую на индивида и косвенно).

Воздействие имиджа на социальное поведение персонала организации осуществляется по двум направлениям: непосредственное воздействие на персонал организации (организационная культура) и через формирование общественного мнения. Имидж организации в данном контексте представляет собой инструмент управления, охватывающий основные сферы деятельности сотрудников организации.

Сформированная корпоративная культура организации оказывает непосредственное влияние на социальное поведение сотрудников организации при помощи заданных социальных характеристик (ценностей, норм, ритуалов, обычаев, традиций), что, в свою очередь, приводит к формированию общего положительного имиджа организации и социально-экономической эффективности организации.

Процесс управления имиджем организации начинается с формулировки видения, а затем миссии. Для оценки имиджа применяются различные социологические методы измерения: пассивные, на основе различных источников обратной связи; и активные – обследования, фокусированные группы. Необходимо проводить мониторинг имиджа. С помощью оценивания имиджа можно получить «сигналы раннего предупреждения» и информацию о необходимых изменениях в работе [4].

Имидж организации является управленческим инструментом, оказывающим воздействие на социальное поведение работников организации. Имидж в организации выполняет функцию социального контроля: при реализации сотрудником организации определенного образца поведения, действия, он дает человеку ориентиры – что делать правильно, престижно, и за что его будет осуждать общественное мнение.

Развитие современной организации создает предпосылки к исследованию условий и возможных перспектив организационного развития, создания эффективных практико-ориентированных внутриорганизационных и внешне-ориентированных моделей формирования имиджа организации. Являясь одной из значимых характеристик социальных процессов, организация концептуально изуча-

ется в различных аспектах на базе междисциплинарного подхода: на пересечении социологии управления, теории организации, менеджмента, теории систем, синергетики, экономики и философии.

Имидж является представлением о рассматриваемом объекте целевой аудитории, внешней по отношению к рассматриваемому объекту социума. Без четкого имиджа трудно объяснить, что представляет собой любая организация, что она предлагает, к чему стремится, что хочет передать общественности. Поиск ответов на эти вопросы и определяет собой комплекс мероприятий теории имиджмейкинга. Термином «имиджмейкинг» обозначается совокупность технологий и техник, элементов и операций, предназначенных для реализации задачи по формированию имиджа объекта (человека, предмета, явления). Имиджмейкинг является собой научно-практическую ветвь имиджелогии – науки о теории и практике формирования имиджа.

Личностный характер организации демонстрируется позициями, которые она занимает, и тем, каким образом эти позиции передаются публике с помощью масс-медиа. То, как организация воспринимается общественностью, иногда может быть даже более важным, чем цена продукта организации. На сегодняшний день теория имиджмейкинга остается областью субъективных оценок, где удачные находки по большей части носят случайный характер, а не являются результатом социальных знаний.

Имидж возникает в результате восприятия общественностью комплекса коммуникационных сообщений, генерируемых организацией, поэтому имеет коммуникативную природу. Формирование имиджа может идти путем вписывания образа организации в представление о профессиональной и компетентной организации, производя отбор тех характеристик организации, которые соответствуют этой идеализации. Ключевая роль в формировании позитивного имиджа организации принадлежит качеству информационных потоков, исходящих от внешней и внутренней среды организации, то есть от средств массовой информации, существующих и бывших потребителей, персонала, визуальных элементов идентификации и маркетинговых коммуникаций.

В этом общем контексте одним из таких символических «проводников» социального взаимодействия в современном обществе

выступает имидж как таковой и имидж организации в частности. Имидж организации выполняет ряд важнейших функций во взаимодействии организации с общественностью:

- 1) социально-психологическая функция (ориентировка общественного мнения, установление связей, формирование доверия клиентов);
- 2) политическая (лоббирование интересов организации);
- 3) экономическая (увеличение прибыли).

Как элемент управления в организации, имидж помогает продвижению продукта и обеспечивает динамику мотивации деятельности. Основными направлениями формирования имиджа организации являются связи с общественностью, реклама, фирменный стиль, организационная культура.

Формирование благоприятного имиджа – одна из задач организации связей с общественностью. При этом важно рационально и продуктивно связывать имидж организации не столько со своим продуктом, брендом и другими элементами совокупного образа организации, сколько с теми ценностями, которые ассоциируются у общественности с деятельностью организации в целом и, что самое главное, находят общественное признание и социальное одобрение.

Таким образом, будучи коллективным по характеру, имидж регулирует поведение индивидов, является феноменом массового, а не индивидуального сознания, зависит от культурно-исторического контекста, динамичен: его атрибуты преобразуются, видоизменяются в соответствии с изменениями в самом носителе или в групповом сознании [1].

Список литературы

1. *Дагаева Е. А.* Имидж как социально-психологический феномен: теоретико-методологические аспекты изучения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2011. – № 4 (1). – С. 363–369.
2. *Дагаева Е. А.* Управление имиджем вуза // Управление персоналом. – 2005. – № 3. – С. 26–28.
3. *Журавлев Д. В.* Научные основы формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения // PR в образовании. – 2005. – № 2. – С. 68–74.
4. *Иваненко Ю. А.* Имидж организации как инструмент управления социальным поведением [Электронный ресурс] // Научная би-

блиотека диссертаций и авторефератов. – URL: <http://www.dissercat.com/content/imidzh-organizatsii-kak-instrument-upravleniya-sotsialnym-povedeniem#ixzz34XqOcQNj> (дата обращения: 07.07.2014).

5. *Кульневич С. В., Мигаль Е. А., Мигаль В. И., Гончарова В. И.* Управление современной школой. Выпуск 7. Образовательный маркетинг в школе. Практическое пособие для руководителей, методистов, учителей. – Ростов н/Д: Учитель, 2005. – 192 с.

6. *Лазаренко И. Р.* Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество [Электронный ресурс] // Педагог. – 2000. – № 9. – URL: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_9/stat8.html (дата обращения: 12.01.2007).

7. *Лизинский В. М.* Имидж и миссия школы как ресурс ее развития // Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – С. 106–108.

8. *Пискунов М. С.* Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 5. – С. 45–55.

9. *Шульц Дон Е., Танненбаум Стэнли И., Лаутерборн Роберт Ф.* Новая парадигма маркетинга. Интегрируемые маркетинговые коммуникации: перевод с англ. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 233 с.

10. *Щербаков А.* Имидж ОУ // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2008. – № 9. – С. 39–46.

11. *Щербакова Т. Н.* К вопросу о формировании имиджа образовательного учреждения // Молодой ученый. – 2012. – № 3. – С. 430–434.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.0

Д.А. Севостьянов

(канд. мед. наук, доц. кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ПРОТИВОРЕЧИЕ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современных образовательных технологиях противоречиям принадлежит ведущая роль. Противоречия усиливают познавательную активность обучающихся. Для того, чтобы осознанно использовать противоречия в обучении, необходимо понимать структуру противоречий. Противоречия проявляются как столкновения отдельных свойств некоторых элементов в единой системе. При этом в рассматриваемой системе возникают инверсивные отношения. Инверсия – это форма отношений в иерархической системе, при которой низший элемент приобретает в ней главенствующее значение. Поскольку инверсии представляют собой универсальную форму системных отношений, знание инверсий необходимо для успешного конструирования образовательных технологий.

Ключевые слова: образовательные технологии, противоречия, организационные принципы, инверсии.

D. A. Sevostyanov

CONTRADICTION AS BASIS OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

In modern educational technologies contradictions have the leading role. Contradictions increase the cognitive activity of students. It is necessary to understand structure of contradictions in order to consciously use the contradictions in training.

Contradictions are shown as collisions of separate properties of some elements in the uniform system. Thus in considered system there are inverse relations. Inversion is a form of relations in a hierarchical system, in which the lowest element gets predominating value. As inversions represent an universal form of the system relations, the knowledge of inversions is necessary for successful designing of educational technologies.

Keywords: educational technologies, contradictions, organizational principles, inversion.

Образование в наше время невозможно представить себе без современных образовательных технологий. Речь отнюдь не идет о применении в образовании одних только ИТ-технологий, которые, вне всякого сомнения, полезны и уместны, но к подлинному понятию *образовательных технологий* не имеют в действительности никакого отношения. Применительно к образованию, ИТ-технологии носят не концептуальный, а ярко выраженный технический характер. Они – не более чем инструменты, которые определенным образом способствуют применению тех или иных образовательных технологий, но сами по себе не подменяют их. Образно выражаясь, образовательные технологии рождаются в голове, а не в компьютере.

Важнейшим требованием к современным образовательным технологиям является обеспечение активности обучающихся, сравнимой с активностью преподавателя. В этом случае в учебном процессе оказываются задействованными совершенно иные механизмы внимания: в отличие от внимания произвольного, требующего непрерывного волевого напряжения, здесь используется слеппроизвольное внимание, которое способно действовать весьма долгое время без признаков утомления.

При этом, однако, возникает вопрос: как обеспечить постоянную включенность обучающегося в процесс работы, каким образом создать для этого нужную мотивацию? Речь здесь не идет, как правило, о мотивировании обучающихся дальними целями, такими, как приобретение специальности; даже зная, что «вообще» учиться необходимо, обучающийся вполне способен манкировать той или иной изучаемой дисциплиной именно из-за отсутствия сиюминутной заинтересованности в учебном процессе.

Учебный процесс невозможно строить на одних только экстринсивных (т. е. направленных на внешнюю цель) мотивах; для этого, несомненно, требуется использование мотивов интринсивных, процессуально-содержательных (т. е. ориентированных на сам процесс учения) [7]. Попросту говоря, обучающийся не может и не должен воспринимать обучение как длительную и тягостную обязанность, которую приходится терпеть, потому что вдали маячит вожделенный диплом.

Что же служит, в первую очередь, активизации познавательного интереса? Главным образом эта роль принадлежит *противоречиям*, которые разрешаются непосредственно с участием самого обучающегося.

Практически всюду, где мы сталкиваемся с необходимостью какой-либо мыслительной активности, нам приходится иметь дело с теми или иными формами противоречий. Противоречия являются одной из главных тем всевозможных философских исследований, они составляют основу диалектики, без их анализа немыслима диалектическая логика. Противоречие трактуется как «присущее любому предмету в любом его аспекте, т. е. как универсальная философская категория» [1, с. 3]. Поэтому, во-первых, приобретает актуальность изучение собственных свойств противоречий, именно как философской категории, и во-вторых – актуальным становится и анализ противоречий в структуре образовательных технологий.

Обычно, когда говорят, что такой-то метод содержит в себе противоречия, это высказывание носит негативный оценочный оттенок; имеется в виду, что роль такого метода неоднозначна и сомнительна. В данном же случае, напротив, констатацию противоречий следует трактовать не в негативном, а в позитивном смысле: если в структуре некоторой педагогической технологии проявляются противоречия, то это, собственно, и делает ее по-настоящему работающей; ничто не может активизировать познавательную активность, если в ней не разрешаются те или иные противоречия. И если некоторая последовательность операций в образовательной деятельности не связана ни с какими противоречиями, то едва ли здесь возможно вообще говорить об образовательной технологии.

В этом отношении показательными являются современные подходы к классификации технологий в образовании. Многие образовательные технологии имеют между собой значительное формальное сходство: например, они предполагают решение некоторых специально подобранных или сформулированных учебных задач. Такого проблемное обучение, игровое обучение; приблизительно то же самое мы видим в методике инцидента или в кейс-технологии (кейс-стади). Однако есть и различия, которые позволяют отличать одну технологию от другой; и эти различия проявляются главным образом в структуре противоречий, которые позволяют активизировать учебный процесс в рамках каждой из технологий.

Приведем простой пример. Известен и применяется такой метод чтения лекций, как «лекция вдвоем». Из названия понятно, что такую лекцию читает не один, а два преподавателя: их выступление заранее отрепетировано, один дополняет другого. Но в чем же основной смысл этого метода?

Нередко в ходе лекции преподавателю приходится приводить примеры некоторых противоречащих друг другу теорий, концепций, взглядов. Когда такие противоречия представлены в изложении одного лектора, они воспринимаются как просто рядоположенные мнения и не активизируют в должной мере познавательный интерес слушателей. Иное дело, если эти противоположные теории излагаются двумя разными людьми. В этом случае противостоящие теории обретают персонификацию, драматизируются, и эта ситуация побуждает обучающегося проявлять собственную активность, принимать попытки разрешения воспринятых противоречий.

Подобный вариант активизации обучающихся предусматривает и проблемная лекция. В ней совместному обсуждению с обучающимися подлежит некоторая проблемная ситуация. Как известно, проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, возникающее у человека в том случае, когда ему бывает сложно объяснить какое-то явление, факт, процесс, невозможно достичь цели известными способами. Подобная ситуация также стимулирует активную мыслительную деятельность человека, побуждая его искать новый способ объяснения или действия [2]. Разрешая проблему совместно с преподавателем, студент проявляет высокий уровень активности.

Недостатком этого метода можно считать лишь то, что в разрешении проблемной ситуации нередко будут участвовать не все, а только наиболее активные студенты; основное большинство может остаться пассивными зрителями этого процесса.

Другие образовательные технологии предполагают, что обучающийся не только и не столько должен воспринимать преподанные извне противоречия, но и сам становится активным участником противоречий. В частности, это касается такой образовательной технологии, как проблемное обучение.

Проблемная ситуация не просто представляет собой определенную (как правило, противоречивую в содержательном отношении) задачу, которую студент должен так или иначе решить; она сформулирована таким образом, чтобы студенту недоставало наличных, имеющихся в данный момент знаний для ее решения. Таким образом, возникает противоречие между необходимым и имеющимся объемом знаний, которое разрешается в самостоятельной познавательной деятельности.

Противоречие присуще и такой образовательной технологии, как кейс-стади [5]. Кейс представляет собой описание некоторой ситуации, применительно к которой студент должен сформулировать собственное решение; отличие кейсов от традиционных ситуационных задач заключается, в частности, в том, что обучающие кейсы наличия единственно правильного решения не подразумевают. Решений может быть несколько, и каждый участник обсуждения может предложить что-то свое. В данном случае имеет место противоречие между неопределенностью «эталонного» решения и необходимостью составить вполне определенное высказывание. Но это – не единственная форма противоречий, которую можно встретить в обучающих кейсах. Сама описываемая в кейсе ситуация должна по необходимости содержать противоречия, которые и разрешаются тем или иным приемлемым образом в результате виртуальных действий обучающихся. Если в кейсе нет никакого содержательного противоречия, подлежащего разрешению, то данный учебный материал не может и не должен использоваться в качестве кейса.

Наконец, рассмотрим такую образовательную технологию, как дидактическая игра. Главным отличием игровой деятельности от

всякой другой является преимущественное действие интринсивного мотива. Другими словами, в игре процесс оказывается важнее результата. Это касается не только учебных игр, но и всяких игр вообще [6]. При этом мы снова можем наблюдать проявления противоречий, на этот раз между реальными учебными целями, которые действительно достигаются в учебном процессе, и восприятием этого процесса «изнутри» самими обучающимися. Содержание занятия в этом случае, с точки зрения обучающихся – только и именно игра, они погружены в азартную реальность игры и фактически не имеют перед собой в этот момент никаких осознаваемых внешних целей. Но эти цели имеет в виду (и достигает) преподаватель, который на правах «демиурга» организует эту игру.

Уже по этому беглому обзору становится понятным, какова роль противоречий в современных образовательных технологиях. Благодаря этому становится весьма актуальным изучение противоречия как явления, раскрытие его внутренней сути; это позволило бы не только констатировать наличие противоречий в ряде образовательных технологий, но и осознанно использовать противоречия при педагогическом проектировании.

Что же обыкновенно называют противоречиями? Традиционно принято считать, что противоречат друг другу определенные *вещи* (а также и *люди*, и социальные объекты). Вот одно из такого рода определений: «Всякое отношение объективно существующих вещей, в рамках которых вещи устанавливают и обнаруживают свои различия (свою противоположность)... есть противоречие» [4, с. 9]. Следует рассмотреть, насколько эта традиция обоснована. В связи с этим, необходимо еще раз рассмотреть отдельные категории предметов, которые могут (либо не могут) вступать друг с другом в противоречия.

Могут ли противоречить друг другу *абсолютно разные вещи*, не объединенные в какой-либо одной системе? Очевидно, нет, ибо именно в силу их разности между ними отсутствует необходимая общая основа (то есть отношения тождества). Тождество столь же необходимо для противоречия, как и различие. Субъекты противоречия всегда существуют и рассматриваются в рамках некоторой единой системы. Одни свойства их объединяют, иные же друг дру-

гу противостоят; но при условии, что противостоящие свойства не являются в данном предмете единственными, и наряду с ними имеются свойства сходные, объединяющие. Так от противоречия вещей (или систем) мы приходим к противоречию свойств. Вспомним высказывание Иммануила Канта: «Что противоречит признаку вещи, противоречит и самой вещи (*repugnans notae repugnat rei ipsi*)» [3, с. 26]. Уместно применить и обратное высказывание, которое, очевидно, будет справедливым: «Что противоречит самой вещи, противоречит и некоторому признаку вещи». Это не простая перестановка: она подчеркивает, что наряду с тем признаком, по отношению к которому действует противоречие, у вещи есть и иные признаки, к данному противоречию отношения не имеющие.

Субъекты противоречий, собственно, противоречат друг другу постольку, поскольку они входят в состав некоторой единой системы. Субъект противоречия, составляющий принадлежность одной системы, не может вступать в отношения противоречия с субъектом, относящимся к другой системе. Так, среди растений на лугу существует конкуренция за солнечный свет, следовательно, существуют и противоречия; противоречия есть и среди людей, объединенных в социальную систему (в ней тоже происходит конкуренция за «место под солнцем», уже в переносном смысле). Гражданин X может иметь противоречия с гражданином Y. Но абсурдно говорить о противоречиях между гражданином X и произрастающим на лугу хвощом полевым.

Заметим, что общей формой организации всевозможных систем, несомненно, является иерархия; противоречия реализуются, как правило, внутри иерархической системы отношений. Иерархическая система строится на основании некоторых организационных принципов, и эти принципы базируются на наличных свойствах соподчиняющихся элементов данной системы. Организационный принцип в системе составляет то основание, согласно которому один элемент в иерархии оказывается в подчиненном положении, а другой, напротив, занимает вершину. И если в системе возникают противоречия, то это значит, что в ней действует не один, а минимум два организационных принципа (как правило, их несколько, а порой они просто не поддаются учету), и эти принципы взаимно противоречат друг другу.

Одно из общих свойств иерархических систем состоит в возможности формирования в них инверсивных отношений. Такие отношения возникают в том случае, когда некоторый элемент в иерархии, находясь формально в подчиненном положении, фактически эту иерархию возглавляет. Такая ситуация возникает, если согласно одному организационному принципу элемент имеет основания находиться в нижней части иерархии, а согласно другому – в верхней ее части. Необходимо отметить, что развитие инверсивных отношений в системе чревато ее распадом или существенной трансформацией, и отражение этого факта в рамках любой дидактической задачи предполагает возможность ее приближения к реальным жизненным обстоятельствам. Отчего же так происходит? Система разрушается или трансформируется потому, что в ней накапливается чрезмерно большой груз внутренних противоречий; вследствие развития инверсий система утрачивает свой первоначальный облик и стремится к изменениям (или к разрушению и распаду).

Субъекты противоречия противоречат друг другу постольку, поскольку некоторые их стороны представлены в разном качественном выражении. Противоречить друг другу могут и разные стороны (качества, свойства) одной вещи (при системном анализе этой вещи выступающие как отображение организационных принципов) – иначе говоря, чтобы признать такую разносторонность, мы должны трактовать эту вещь уже как некоторую *систему*. А в системе существуют внутренние связи, в ней действуют силы, которые, будучи разными по своей природе (то есть обладающие разными, формирующими идентичность этих сил, свойствами), образуют единство в рамках этой системы, и могут противостоять друг другу, составляя основу для противоречия. В то же время силы, действующие в рамках одной системы, но имеющие при этом одинаковую природу, противоречия не образуют; при сложении таких сил в той или иной точке обретается их равенство, и в результате они дают «чистый нуль», состояние покоя. Таким образом, для формирования противоречия требуется не одно только единство и не одно различие, но различие в рамках некоторого единства, при непременном условии самостоятельности (обособленности) противостоящих сил. Иными словами, противоречие нельзя истолковать как два противоположно направленных век-

тора, исходящих из одной точки, либо одну общую ось координат; в этом случае в результате взаимодействия этих векторов и был бы получен «чистый нуль», вместо проявления активности в системе. Чтобы модель противоречия была адекватной, в ней должно быть отображено минимум два параллельных вектора, имеющих противоположное, встречное направление. Именно такую картину можно получить в результате схематизации инверсивных отношений: вектор одного организационного принципа в иерархии направлен против вектора другого организационного принципа; один вектор нацелен в иерархии вверх, другой – вниз.

Обыкновенно, краткости ради упрощая суть дела, мы говорим, что некоторый субъект отношений (индивид, предмет, явление) номер один противоречит субъекту (индивиду, предмету, явлению) номер два. В действительности, как только что показано, по существу, так не бывает: сам по себе субъект субъекту противоречить не может, противоречат *свойства* данных субъектов, а сами субъекты вступают в противоречие друг с другом именно и только потому и постольку, поскольку они являются носителями этих противоположно направленных свойств (и могут быть *сравнимы*, исходя из контекста каждого данного свойства и общей системной принадлежности). Организационные принципы в иерархиях как раз и выражают наличие подобных свойств.

Таким образом, перед нами возникает ряд теоретических конструкций, опираясь на которые, мы можем моделировать те или иные внутрисистемные ситуации: эти конструкты – *организационный принцип, противоречие, иерархия, инверсия*. В качестве системы в данном случае может рассматриваться определенная образовательная технология, в которой представлены противоречия (например, вышеупомянутая игровая технология или кейс-стади). Мы можем рассматривать и педагогическую систему в целом: в ней, к слову сказать, мы также обнаружим инверсивные отношения, от степени развития которых будет зависеть будущее этой системы, ее дальнейшее процветание или грядущий распад. Наконец, каждая предметная ситуация, изложенная в той или иной конкретной дидактической задаче, также подразумевает наличие системных связей, иерархических и инверсивных отношений, а также взаимодействующих между

организационных принципов. Единый системный подход в данном случае позволяет не изобретать заново велосипед при конструировании каждой задачи и при каждом акте педагогического проектирования; достаточно представить рассматриваемую систему в виде иерархии с возможностью развития в ней инверсивных отношений, а далее проследить дальнейшие перспективы данной системы, исходя из характера взаимодействующих в ней организационных принципов.

Список литературы

1. *Батищев Г. С.* Противоречие как категория диалектической логики. – М.: Высшая школа, 1963.
2. *Демидова Т. Е., Тонких А. П.* Реализация проблемного обучения в вузе [Электронный ресурс]. – URL: http://www.school2100.ru/arc/arch_mag_stat/magst_04-07_02.pdf (дата обращения: 01.06.2014).
3. *Кант И.* Ложное мудрствование в четырех фигурах силлогизма: собр. соч. в 8 томах. – Т. 2. – М.: Чоро, 1994. – С. 26.
4. *Райбекас А. Я.* К вопросу о природе диалектического противоречия // Проблема диалектического противоречия (методологический аспект): межвузовский сборник. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1987.
5. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
6. *Хейзинга Й.* Homo ludens // Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. – С. 5–240.
7. *Хекхаузен Х.* Экстринсивная и интринсивная мотивации // Мотивация и деятельность: в 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – С. 234–248.

Т. Н. Добрынина

*(канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ИФМИЭО
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»)*

ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В статье рассмотрены понятие интерактивного обучения, интерактивного технологического подхода, структурные и концептуальные компоненты педагогической интеракции, понятие портфолио как интерактивной технологии, виды портфолио, функции портфолио.

Ключевые слова: интерактивное обучение, педагогическая интеракция, интерактивная технология, технологический подход, технология портфолио.

T. N. Dobrynina

INTERACTIVE TECHNOLOGY OF THE PORTFOLIO IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

In the article the author examines the concept of interactive training, technological interactive approach, structural and conceptual components of pedagogical interaction, the concept of portfolio as interactive technology, types of portfolio, portfolio functions.

Keywords: interactive training, pedagogical interaction, interactive technology, technological approach, technology of portfolio.

Высокий динамизм инновационных изменений, осуществляемых в сфере современного образования, подтверждает актуальность поиска новых подходов к модернизации подготовки педагогических кадров. Современный учитель должен быть готов к реализации ведущей цели образования – развитию человека как субъекта собственной стратегии жизни, к проектированию педагогического про-

цесса на основе полилога, диалога, общения, мыследеятельности, смысловтворчества.

Одним из способов достижения современных целей образования является владение инновационными педагогическими технологиями, в том числе технологиями интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [2, с. 20].

Интерактивный технологический подход – это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Задача преподавателя в интерактивном обучении заключается в направлении деятельности обучающихся [2, с. 98].

Термин «интерактивность» употребляется сегодня разносторонне, с технической и с педагогической точки зрения. С одной стороны, интерактивность представляет собой свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем, участники образовательного взаимодействия могут реализовать на практике креативные проекты. Во втором смысле термин «интерактивность» употребляют при описании некоторых методов обучения, поскольку личность характеризуется активностью, которая проявляется в собственной деятельности человека [4, с. 5].

Теория педагогической интеракции определяется следующими концептуальными основаниями: положением о том, что главной категорией взаимодействия является отношение: отношение человека к людям, отношение его к себе и отношение к предметам внешнего мира (В. Н. Мясищев). Категория отношения к людям является решающей и носит характер взаимоотношения, опираясь на представление о деятельностной природе личности Л. С. Выготского; теорию социального взаимодействия П. Сорокина; теорию коллективной мыследеятельности П. Щедровицкого, считающего совместную мыследеятельность главным признаком гуманитарных технологий нового поколения; идею о диалогической форме существования личности М. М. Бахтина.

Интерактивная педагогика опирается на категорию взаимодействия как основополагающую, в которой общение необходимо рассматривать не как систему последовательно сменяющих друг друга взаимодействий, а как специфическую систему межличностного взаимодействия. Понимаемое как вид межличностного психологического взаимодействия, общение не исчерпывает всех видов активности, которые можно обозначить понятием педагогической интеракции.

М. А. Петренко определяет педагогическую интеракцию, как взаимодействие в педагогическом общении. Педагогическое общение, в свою очередь, есть «отношение». Следовательно, интеракция, раскрываемая через категорию отношения, является основой всех педагогических категорий: обучения, воспитания, развития, цели, принципов и т. д. Сущностная связь заключается в том, что активность является причиной индивидуальных деяний субъектов, участвующих во взаимодействии [4, с. 16].

Структурными компонентами педагогической интеракции являются педагог и обучающийся, личностный рост которых опосредован эффективной интеракцией и творческой активностью. Причем ключевым для организации взаимодействия является диалог, в котором значимы соблюдение принципов самоорганизации и использование механизмов соучастия и партнерского сотрудничества всех и каждого. Уровень сложности системы педагогической интеракции зависит не столько от количества компонент (участников), сколько от количества и разнообразия связей компонентов и системы.

Интерактивные технологии обучения предполагают создание комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми [3, с. 146].

Именно эта особенность интерактивного обучения позволяет использовать интерактивные технологии не только с целью повы-

шения эффективности усвоения знаний, но и как средство духовного совершенствования обучающихся, что приобретает исключительное значение в условиях кризиса образования [2, с. 95].

Новые социальные требования к системе российского образования диктуют необходимость ее модернизации. В последние годы существенно меняются подходы к оценке учебных достижений, совершенствуются и внедряются в образовательную практику новые формы. Проблема оценки учебных достижений относится к ключевым проблемам образования. Необходимо сделать систему оценивания более гибкой и разноплановой, учитывать индивидуальные достижения в ходе инновационной деятельности преподавателей, целых творческих коллективов, создающих оптимальные формы оценки учебных достижений студентов в образовательном процессе. Рассмотрим популярную в условиях педагогических инноваций, интерактивную технологию «Портфолио».

Портфолио (от франц. *Porter* – носить и лат. *Infolio* – в размер листа) представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, использующуюся для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности.

Портфолио – это коллекция работ за определенный период времени (обычно за семестр или учебный год), которая оценивается либо с точки зрения прогресса обучающегося, либо с точки зрения соответствия учебной программе. Использование портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков работы с различными видами учебной и профессиональной информации, формированию профессиональной рефлексии, а также профессиональных и общекультурных компетенций.

В настоящее время в педагогической литературе мы находим разнообразные типы портфолио – такие, как классический, исследовательский, рабочий, предметный, портфолио-проект, портфолио работ, портфолио отзывов, портфолио-дневник. Рассмотрим несколько видов портфолио (табл.) [1, с. 2].

Виды портфолио

Вид портфолио	Характеристика	Преимущества	Ограничения
1	2	3	4
Портфолио документов	Систематизированный набор аттестационных работ студента по определенной дисциплине. Создается в течение всего периода ее изучения и представляется преподавателю перед итоговым оцениванием	Итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения образовательного рейтинга студента	Дает представление только о результатах, но не описывает процесс индивидуального развития студента, разнообразие его творческой активности, учебный стиль, интересы и т. п.
Портфолио процесса	Отражает все фазы и этапы обучения, включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания	Способствует развитию навыков профессиональной рефлексии	Сложность в выработке объективных критериев оценивания предоставляемых работ
Показательное портфолио	Включает только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения студентом и преподавателем. Обязательным требованием является полная и всесторонняя презентация работы. Входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ	Демонстрация творческих способностей студента	Отсутствует возможность проследить динамику процесса

1	2	3	4
Рабочее портфолио	<p>Включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, для демонстрации прогресса студента в какой-либо учебной сфере. Может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики.</p> <p>В него могут быть включены различные творческие и проектные работы студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участия в научных конференциях, конкурсах, семинарах, прохождение элективных курсов, различное рода практик, спортивных и художественных достижений и др.</p>	<p>Дает широкое представление об учебной динамике по изучаемому предмету</p>	<p>Представляет широкий массив информации, который трудно систематизировать и оценить, в связи с чем требует четкой регламентации и уточнения целей, процедуры и критериев оценивания</p>
Оценочное портфолио	<p>Включает в себя характеристики, отражающие отношение студента к учебной деятельности. В его состав могут входить тексты заключений (о качестве выполненной работы), резюме, подготовленное студентом, с оценкой собственных учебных</p>	<p>Дает возможность студенту осознать качество выполняемой учебной деятельности и наметить пути саморазвития</p>	<p>Сложность учета собранной информации</p>

1	2	3	4
	достижений, эссе, рецензии (на работы студента), рекомендательные письма, отзывы (например, о выступлении на конференции), написанные как самим студентом, так и преподавателем или однокурсниками		
Тематическое портфолио	Включает в себя материалы, которые отражают цели, процесс и результаты решения какой-либо конкретной проблемы. В него входят работы студентов в рамках той или иной темы курса (модуля)	Дает возможность глубокой и детальной проработки отдельной темы	Дискретность предоставляемой информации, ее выпадение из общего контекста курса. Чем более конкретной теме посвящено портфолио, тем больше происходит его трансформация в кейс

Можно выделить несколько функций портфолио в образовательном процессе:

- диагностическая – позволяет показать те аспекты социокультурного, психологического и профессионального развития студента, которые необходимо формировать, а также те стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;

- целеполагания – развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;

- мотивационная – способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий;

- информационная – помогает обобщить и систематизировать значительное количество учебно-профессиональной информации по изучаемой теме, создать целостное представление об изучаемом предмете;

- оценивания – получение обратной связи на основе достигнутого результата, а также характеристика самого процесса достижения студентом этого результата;

- контролирующая – позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом [1, с. 7].

Портфолио способствует организации студентом собственной учебной деятельности, развитию навыков самообучения, оценке перспективы профессионального роста, определению динамики учебно-познавательной деятельности, определению трудностей в усвоении учебного материала по изучаемой дисциплине.

Говоря о роли портфолио в образовательном процессе, многие сторонники этой формы оценки видят в портфолио гораздо больше, чем просто форму оценки или собрание работ. За этой идеей стоит целая образовательная философия, идея портфолио связана с новым пониманием сути учебного процесса, с целями образования по новому стандарту.

Главное – не портфолио как таковое, а портфолио как совокупность процесса обучения и воспитания личности, выстраиваемых в связи с достижениями, само портфолио получается как побочный продукт такого процесса. Работа над портфолио позволяет студенту становиться субъектом процесса учения, в который входят наряду

с результатом и процессы оценивания, планирования и рефлексии своего образа жизни [5].

Рассмотренная в настоящей статье интерактивная технология портфолио, направлена, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Она позволяет перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов в контексте педагогических инноваций.

Список литературы

1. *Гущин Ю. В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1–8.
2. *Добрынина Т. Н.* Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография. – Новосибирск, 2008. – 183 с.
3. *Добрынина Т. Н.* Интерактивные технологии обучения в условиях профессионального образования // Информатика и информационные технологии в образовании: теория, приложения, дидактика: материалы всероссийской научной школы-конференции с международным участием. – Новосибирск, 2012. – С. 146–147.
4. *Петренко М. А.* Теория педагогической интеракции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2010. – 49 с.
5. *Римкявичене О. А., Суртаева Н. Н., Шарова Е. П.* Портфолио в современном образовательном поле: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ТОГИР-РО, 2005. – Ч. 1. – 39 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.1 +159.99

В. А. Иванченко, Т. И. Кулевцова, А. К. Циснецкий

*(ГБОУ НСО «Областной центр диагностики
и консультирования», Новосибирск)*

ИННОВАЦИОННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты функционирования инклюзивных образовательных учреждений в условиях вступления в силу Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Представлены основные риски инклюзивных школ в работе с педагогами, детьми, родителями. Предложены вариант определения инклюзивной образовательной технологии и сетевая технология как пример новой образовательной технологии, а также способы применения некоторых образовательных технологий в условиях инклюзивной практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные технологии, инклюзивные школы.

V. A. Ivanchenko, T. I. Kulevtsova, A. K. Tsisnetsky

INNOVATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICE

In the article the authors examine some aspects of functioning of inclusive educational institutions in the conditions of coming into effect of the Federal law No. 273-FZ «About education in the Russian Federation». The main risks of inclusive schools in work with teachers, children, parents are presented. The authors offer version of definition of inclusive educational technology and network technology as an example of new educational technology,

and also methods of application of some educational technologies in the conditions of inclusive practice.

Keywords: inclusive education, educational technologies, inclusive schools.

1 сентября 2013 года в сфере образования произошло два важных события для Новосибирской области: первое – это вступление в силу основных положений Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», второе – масштабирование регионального проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» через включение 79 образовательных учреждений Новосибирской области в его реализацию.

С одной стороны, эти нововведения позволяют говорить о тенденции повышения доступности образования и усилении социализирующей роли дошкольных и школьных образовательных учреждений в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья (ст. 5, ст. 42 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [5]). С другой стороны, увеличивается нагрузка на общеобразовательное учреждение, которое обязано осуществлять образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам и создать специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ (ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации»). Стоит учесть, что эти специальные условия включают в себя три основных составляющих:

- существенную переработку содержания образовательной деятельности, так как в ОУ должны быть «специальные образовательные программы, методы обучения и воспитания» [5];
- обеспечение достаточного материально-технического оснащения («специальные учебники, учебные пособия и дидактические материалы, специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, обеспечение доступа в здания организаций» [5]);

– оптимальный кадровый состав, позволяющий предоставлять «услуги ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проводить групповые и индивидуальные коррекционные занятия» [5].

Другими словами, образовательное учреждение с целью соблюдения Федерального закона обязано адаптировать общеобразовательную программу под каждого ребенка с ОВЗ с учетом требований ФГОС и особых образовательных потребностей таких обучающихся. Это позволяет нам определять инклюзивные образовательные учреждения как инновационные, поскольку образовательная деятельность этих учебно-воспитательных заведений должна быть построена на оригинальных (авторских) преимущественно педагогических идеях и технологиях и представлять собой новую образовательную практику в условиях распространения инклюзии [2]. В этом случае возникает вопрос о том, что является инклюзивной образовательной технологией.

Н. В. Бордовская, А. А. Реан и С. И. Розум под образовательной технологией понимают «систему деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенную на конкретной идее в соответствии определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания методов» [1].

В. И. Горовая и Н. Ф. Петрова предлагают рассматривать образовательную технологию как «модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности», включающую в себя концептуальную основу, содержательный и процессуальный компоненты [2].

В представлении Г. К. Селевко «педагогическая технология функционирует в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [7].

На основании приведенных выше дефиниций образовательной или педагогической технологии мы предлагаем определять инклюзивную образовательную технологию как систему инновационной образовательной деятельности учебно-воспитательного учреждения, направленную на обеспечение доступности качественного образования для всех учащихся в соответствии с их образовательными

потребностями, включающую в себя ценностный, поисковый, апробационный и аналитический компоненты.

Ценностный компонент предполагает осознанное принятие принципов инклюзии как способа реализации идей равенства и равноценности каждого человека [4, с. 43].

Поисковый компонент осуществляется через активный поиск средств обеспечения инклюзивных ценностей на практике, в том числе через научную и методическую деятельность, позволяющую с учетом особых потребностей детей разрабатывать систему образования в учреждении на организационном, содержательном и процессуальном уровнях.

Апробационный компонент включает в себя все этапы применения инклюзивных образовательных технологий в учреждении и диагностику (мониторинг) их эффективности.

Аналитический компонент предполагает обобщение и последующее распространение опыта инклюзивной практики с целью получения обратной связи и дальнейшего развития образовательной деятельности.

С точки зрения классификации инклюзивных образовательных технологий, мы ориентируемся на подход Н. В. Бордовской, А. А. Реана и С. И. Розума, выделяя следующие технологии [1].

- Структурно-логические или заданные технологии обучения – поэтапная организация постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов.

- Игровые технологии – форма взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения), когда образовательные задачи включены в содержание игры.

- Компьютерные технологии – обучающие программы различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

- Диалоговые технологии – создание коммуникативной среды, расширение пространства сотрудничества на уровне «учитель–ученик», «ученик–ученик», «учитель–автор», «ученик–автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии – это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных дей-

ствий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

В то же время мы считаем важным добавить сетевую технологию как результат объединения структурно-логических, компьютерных и диалоговых технологий. Фактически основными причинами выделения сетевой технологии можно назвать повсеместную информатизацию общества, вовлеченность в виртуальное общение, в том числе в социальные сети, обеспечивающие людям возможность независимо от географического места их нахождения устанавливать и поддерживать контакты при наличии доступа в Интернет. Таким образом, целью сетевой технологии является создание единой информационно-коммуникативной среды, позволяющей ставить и решать учебно-познавательные задачи, усиливать взаимодействие и взаимное обучение всех участников образовательного процесса (педагогов, детей, родителей).

Мы рассматриваем три основных направления применения технологий инклюзивного образования, включающих в себя всех участников образовательного процесса:

- работа с педагогическим коллективом;
- работа с детьми;
- работа с родителями.

На каждом уровне инклюзивная школа сталкивается со своими трудностями. Главным риском в работе с педагогами кураторы проектов называют сопротивление педагогов происходящим изменениям. В работе с детьми педагоги в качестве сложностей часто называют неоднозначное отношение сверстников к детям с ОВЗ, изолированное состояние ребенка с ОВЗ в классе, так как не все дети готовы принимать на равных тех, кто от них отличается, особенно при неприятии таких детей со стороны родителей. Родители опасаются, что учитель не сможет достаточно времени и внимания уделять нормально развивающимся детям, если в классе вместе с ними учится ребенок, имеющий особые образовательные потребности, в результате чего возможно негативное влияние на успеваемость большинства учащихся.

Стоит отметить, что в рамках работы с педагогическим коллективом фактически происходит обучение специалистов образовательных учреждений тем методам и приемам, которые могут быть применены в работе с детьми, поэтому отдельно на технологиях

инклюзивного образования для детей в пределах данной статьи мы останавливаться не будем.

Рассмотрим варианты применения технологий инклюзивного образования в рамках работы с педагогическим коллективом:

- курсы повышения квалификации как сочетание структурно-логических и тренинговых технологий;
- установочные и проблемные семинары как результат применения диалоговой технологии;
- стажировочные пункты как пример сетевой технологии.

За период реализации регионального проекта ГБОУ НСО ОЦДК были разработаны курсы повышения квалификации «Психолого-педагогические аспекты инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС», на которых за 2011–2013 гг. уже обучились 249 педагогических работников.

Специфика курсов повышения квалификации и семинаров заключается в обучении специалистов с применением интерактивных методов на основе ключевых принципов интенсивного образования: субъектности, диалогичности и совместной деятельности, полифункциональности и т. д. [8, с. 200–204].

Принцип субъектности заключается в равноценной ответственности преподавателей и слушателей курсов. Достаточно часто педагоги приходят с запросом получить готовые решения и ответы на все их вопросы, поэтому в первую очередь задачей преподавателей является переориентация участников курсов с информационно-рецептивного восприятия обучения, при котором «учитель сообщает готовую информацию, а ученики воспринимают, осознают и фиксируют ее в памяти» [7], на проблемный метод обучения. В этом случае ответственность за полученные знания лежит не только на преподавателях, но и на участниках курсов, которые сами предлагают варианты решения трудных ситуаций и отвечают на возникающие вопросы их коллег под руководством ведущих курсов. Проблемное обучение в таких условиях актуально еще и потому, что каждое образовательное учреждение уникально, обладает специфическими качествами и имеет разные ресурсы, что обуславливает необходимость индивидуального подхода при внедрении инклюзивного образования. Принцип субъектности на курсах повышения квалификации реализуется

посредством таких интерактивных форм обучения, как дискуссии (обсуждение видеозаписи инклюзивного урока, дискуссия по статье Т. Л. Чепель «Культура инклюзии: от культуры полезности к культуре достоинства»), кейс-метод (групповой анализ нормативно-правовых документов по организации обучения детей с ОВЗ).

Принцип диалогичности и совместной деятельности проявляется в активной самостоятельной деятельности слушателей курсов по разрешению тех проблемных ситуаций, с которыми они сталкиваются или предполагают столкнуться в процессе внедрения инклюзивного образования, в результате чего происходит творческое овладение предлагаемой информацией. Ключевым моментом реализации данного принципа мы считаем налаживание неформальных связей через совместную деятельность случайно сформированных подгрупп сотрудников разных образовательных учреждений, участвующих в курсах, что может стать основой для формирования сетевого взаимодействия. Для достижения этой цели используется метод проектов в виде выполнения самостоятельной работы «Рецепт инклюзивной школы», суть которой сводится к осмыслению и подготовке модели инклюзивного образовательного учреждения по аналогии с кулинарным рецептом группами слушателей из разных школ.

Принцип полифункциональности предполагает сочетание развивающих, обучающих, воспитывающих функций в одних и тех же заданиях. Например, используемое для освоения приемов формирования критического мышления упражнение «Шесть шляп мышления». Оно не только позволяет активизировать критическое мышление, выполняя при этом развивающую функцию, но и влияет на формирование эмпатии (воспитывающая функция), когда человек встает на место или позицию, не свойственную ему, и коммуникативной компетенции при презентации результатов выполнения данной психотехники (обучающая функция).

Несмотря на неоспоримую необходимость курсов повышения квалификации и семинаров, в результате которых, по мнению авторов, происходит систематизация теоретических знаний по инклюзивному образованию и постепенное осмысление ценности инклюзии, без которого вряд ли возможно ее принятие, мы считаем наиболее значимым создание профессионального сообщества инклюзивных образовательных учреждений.

Мы уверены, что помимо теоретической подготовки любой специалист в условиях неопределенности нуждается в доступе к опыту аналогичной деятельности своих коллег и возможности обсудить с ними собственные трудности и достижения. Именно это сообщество может стать главным ресурсом инклюзивного образования и профессионального развития коллектива образовательных учреждений. Данная идея легла в основу сетевой технологии как способа вовлечения специалистов инклюзивных школ в активное взаимодействие друг с другом, обусловленное не только географической близостью, когда общение происходит преимущественно в рамках методических объединений населенного пункта или района, но и по сходству взглядов на содержание образовательной деятельности в условиях внедрения инклюзивного подхода. Рассмотрим варианты реализации сетевой технологии на практике.

Первый предполагает организацию стажировочных пунктов на базе образовательного учреждения по территориальному принципу. В Новосибирской области этот вариант является следствием поэтапного включения образовательных учреждений в проект «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области», в связи с чем в проекте участвуют 35 более опытных школ, которые начали внедрять инклюзивное образование в 2011 году, и 79 новых инклюзивных образовательных учреждений, вступивших в проект в 2013 году. На данный момент 15 образовательных учреждений заявили себя как стажировочные пункты, то есть представили тему и программу стажировки. Предполагается, что на таких мероприятиях специалисты инклюзивных школ, первыми вошедшие в проект, могут продемонстрировать свои достижения в области инклюзивной практики сотрудникам тех образовательных учреждений, которые реализуют инклюзивное образование с 2013 года, а также поделиться возникшими трудностями и способами их преодоления. Чтобы этого достичь, программы стажировок включают в себя не только выступления кураторов и педагогов, но и открытые инклюзивные уроки, мастер-классы по внеурочной деятельности. Темы стажировок формулировались, исходя из запросов специалистов новых инклюзивных школ и предложений более

опытных образовательных учреждений. Информация о расписании и содержании стажировок выставляется в разделе «Региональный проект» сайта ГБОУ НСО ОЦДК.

Второй вариант связан с применением дистанционных форм взаимодействия, а именно общей электронной почты и форума для всех инклюзивных образовательных учреждений Новосибирской области. Смысл этой формы сетевой технологии – обеспечение возможности обмена не столько готовыми авторскими продуктами (учебно-методическими комплексами, рабочими программами и т. д.), сколько идеями внедрения инклюзии на местах, причем через коммуникации специалистов. Именно идеи или «сырые» разработки могут получить индивидуально-ориентированное воплощение в каждом образовательном учреждении, так как готовая программа в основном не является универсальной и подходит лишь под конкретные условия, в которых была создана. Публикация технологий, программ и т. д. на виртуальном диске, куда есть доступ только у других инклюзивных школ региона, дает возможность оперативно получить обратную связь референтной группы, чтобы с учетом полученных мнений доработать и апробировать данный продукт не только на уровне собственного учреждения, но и в аналогичных по специфике деятельности заведениях.

В работе с родителями идея представленной ниже технологии инклюзивного образования возникла в связи с увеличением количества вопросов от родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. После получения заключения ПМПК многие из них хотели узнать больше о тех образовательных учреждениях, в которых для их детей будут созданы достаточно комфортные условия. Стало ясно, что необходим отдельный информационный источник, на котором любой желающий может получить предельно точную информацию об инклюзивных образовательных учреждениях и тех ресурсах (кадровых, материальных и т. д.), которыми они располагают. Для этого отделом инновационных программ и проектов ГБОУ НСО ОЦДК и ФГБОУ ВПО «НГПУ» была разработана интерактивная карта инклюзивных школ Новосибирской области, цель которой – предоставление информации о контактах, материально-технической базе, воспитательной работе, специалистах сопровождения обра-

зовательных учреждений Новосибирской области. Таким образом, любой заинтересованный человек может зайти на соответствующий сайт в сети Интернет и сравнить условия, которые предлагает каждая инклюзивная школа.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку конкретизировать понятие инклюзивной образовательной технологии и представить свое видение и понимание ее реализации в Новосибирской области. Тем не менее, и тема, и содержание статьи носит скорее проблемно-дискуссионный характер, так как и у авторов, и, вероятно, у читателей остается еще много вопросов относительно теории и практики инклюзивного образования.

Список литературы

1. *Бордовская Н. В., Реан А. А. Розум С. И.* Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
2. *Горовая В. И., Петрова Н. Ф.* Образовательные технологии и технологическая культура современного педагога // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 10. – С. 35–36. – URL: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=5074 (дата обращения: 10.10.2013).
3. *Двуличанская Н. Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. – 2011. – № 4. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения: 07.07.2014).
4. *Иммерстад Г.* Инклюзия – что означает это понятие, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41–49.
5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163992> (дата обращения: 07.07.2014).
6. Педагогический словарь библиотекаря: хрестоматия. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1013/word/informaciono-receptivnyi-metod-obucheniija> (дата обращения: 10.10.2013).
7. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. *Чепель Т. Л.* Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 285 с.

И. В. Карташова

*(педагог-психолог, Барабинский филиал ГБОУ НСО
«Областной центр диагностики и консультирования»)*

ДИАГНОСТИКО-КОРРЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме своевременной комплексной поддержки ребенка с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения в условиях инклюзивного образования. Важность и актуальность данной проблемы обусловлена востребованностью ранней помощи детям с данным видом отклоняющегося развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, организация образовательной среды, двигательная, речевая расторможенность, концентрации внимания, отвлекаемость, импульсивность.

I. V. Kartashova

DIAGNOSTIC-CORRECTIONAL LESSONS AS A FORM OF THE HELP TO CHILDREN WITH DISTURBANCE OF VOLUNTARY REGULATION OF ACTIVITY AND BEHAVIOUR IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

The article is devoted to an actual problem of timely complex support of the children with disturbance of voluntary regulation of activity and behavior in the conditions of inclusive education. The importance and relevance of this problem is caused by a demand of the early help to children with this type of deviating development.

Keywords: inclusive education, organization of the educational environment, motive, uncontrolled speech, concentration of attention, distractibility, impulsiveness.

Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка. Именно для того, чтобы дефективный ребенок мог достичь того же, что нормальный, следует применять совершенно особые средства [2].

Л. С. Выготский

В настоящее время поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья происходит в условиях инклюзивного образования, в основу которого положена идеология создания необходимых условий для достижения успеха в обучении и социализации всех детей «независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей» [3, с. 3]. «Разрабатываемые стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и технологии сопровождения позволяют выстраивать отношения ко всем участникам образовательного процесса на основе уважения их прав и особенностей» [4, с. 6–7]. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут добиться значительных успехов в развитии своих способностей, но для этого нужно применять особые средства, создавать специальные условия.

Анализ психологических заключений психолого-медико-педагогической комиссии, частота обращений в филиал за психологической консультацией в связи с дезадаптацией детей позволяет констатировать, что основной причиной нарушения поведения и трудностей обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте является нарушение произвольной регуляции деятельности и поведения.

Многими психологами и психиатрами в таких случаях используется понятие «парциальность», с помощью которого можно охарактеризовать неравномерность развития различных психических составляющих. Данный подход к решению проблемы недостаточного развития раскрыт в работах Д. Н. Исаева и Г. Е. Сухаревой. В работах Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, Л. А. Ясюковой данный термин получил дальнейшее развитие.

Н. Я. Семаго указывает, что основными медицинскими диагнозами «детей с парциальной несформированностью регуляторного компонента деятельности являются: синдром гиперактивности и дефицита внимания, синдром повышенной нервной возбудимости, минимальная мозговая дисфункция, гиперкинетические расстройства» [13, с. 112].

Данные расстройства не являются препятствием к обучению, но в этих случаях требуется обязательное сопровождение ребенка [18, с. 36]. Именно поэтому специалисту сопровождения очень важно понимать суть дефекта, чтобы осознать возможные последствия его отрицательного влияния на развитие психических процессов и поведения ребенка в целом, принять меры для их предупреждения и минимизации.

«Типичными феноменологическими проявлениями для данной группы отклоняющегося развития являются двигательная и речевая расторможенность, дефекты концентрации внимания, отвлекаемость, импульсивность поведения и, как следствие, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, проблемы с успеваемостью» [10, с. 61]. Вместе с тем, «плохая успеваемость не является результатом неспособности к обучению, а вызывается особенностями детей, они пропускают важные блоки информации и этапы формирования академических навыков, которые накапливаются от урока к уроку, от одного года обучения к следующему» [10, с. 61]. Для некоторых детей с парциальной несформированностью регуляторного компонента характерны «сопутствующие трудности обучения (дислексия, дисграфия, дискалькулия), создающие дополнительные затруднения для достижения успехов в обучении» [10, с. 62].

Специальная помощь детям в нашем филиале осуществляется с опорой на социальную ситуацию развития ребенка [2, с. 903] и разработанную Н. Я. Семаго и М. М. Семаго трехкомпонентную модель психического развития, которая помогает качественно диагностировать развитие ребенка и реализовать его сопровождение. Данная модель позволяет учитывать не только структуру конкретного варианта психического развития, но и дает возможность понять, каким путем шло это развитие, каковы причины наблюдаемых симптомов, а это, в свою очередь, помогает найти возрастную «точку», с которой

началось «уклонение» от идеальной программы развития, проектировать вероятностный прогноз дальнейшего развития, определить пути адекватной диагностико-коррекционно-развивающей работы всех специалистов, работающих с ребенком.

Наша работа с данной категорией детей в условиях филиала проходит в форме индивидуальных и групповых занятий. Содержание занятий направлено на формирование регуляторного компонента (формирование процессов самоконтроля и саморегуляции). Трудности у таких детей прослеживаются в неумении самостоятельно выполнять свою деятельность, придерживаться требований педагога в полном объеме, обнаруживать свои ошибки, возникновении трудностей во взаимодействии со сверстниками, увеличении количества ошибок у детей к концу работы. Таким образом, страдает произвольная регуляция деятельности в целом и функции программирования и контроля в частности. Над этим и работают все специалисты сопровождения филиала – педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед и учитель-дефектолог.

Направления диагностико-коррекционно-развивающей работы специалистов филиала с ребенком с нарушением произвольной регуляции деятельности:

- структурирование образовательной среды и повседневной жизни;
- развитие произвольной регуляции двигательной активности и когнитивной сферы;
- формирование и совершенствование коммуникативных навыков.

В организации образовательной среды в условиях филиала большое внимание уделяется подготовке кабинетов к занятиям. Перед началом работы с ребенком с целью предупреждения повышенной отвлекаемости, снижения концентрации внимания в рабочей зоне убирается все яркое, отвлекающее, учитывается расположение дверей и окон. На протяжении всех занятий зоны для разных видов работ остаются неизменными (например, творческая работа с пластилином, бумагой осуществляется за столом, двигательные упражнения, релаксация – на ковре и т. д.)

Учитывая особенности регулятивной сферы, особое внимание мы уделяем правилам поведения: до начала занятий совместно с ребенком и его родителями составляются и оговариваются четкие правила

поведения. Правила фиксируются на листе бумаги, вывешиваются на стенд, и на протяжении всех занятий мы с ними работаем. Занятия проводятся в соответствии с постоянным расписанием (без изменений) и его четкой структурой. Для выполнения задания даются точные короткие инструкции. При возникновении затруднений задание объясняется еще раз и осуществляется контроль его понимания.

В силу своей импульсивности ребенку с нарушением произвольной регуляции деятельности трудно по первому требованию переключиться с одного вида деятельности на другой. В этом случае мы используем прием предупреждения (за несколько минут до начала новой деятельности предупреждаем ребенка: «Через 5 минут мы заканчиваем работу. Хорошо?»). В отдельных случаях, чтобы не вызвать агрессии ребенка, оговариваем время выполнения задания и ставим таймер на 5 мин. Таймер звонком напомним об окончании задания. В этом случае, когда ребенок правильно выполняет поставленные условия, он получает вознаграждение (например, может сделать то, что хочется, в пределах соблюдения норм и правил работы на занятиях). Часто способы поощрения мы прописываем в правилах поведения еще до начала занятий.

Очень важной составляющей работы по структурированию среды является и упорядочение повседневной жизни ребенка. Поэтому большое внимание специалисты филиала уделяют консультативной работе с родителями, направленной на формирование режимных моментов, соблюдение единых требований в воспитании и обучении всеми взрослыми, воспитывающими ребенка.

При формировании произвольной регуляции двигательной активности и когнитивной сферы мы проводим работу с привлечением вначале двигательных, а позднее или одновременно когнитивных средств развития. Начинаем с работы над собственным телом: учим ребенка фиксировать внимание на мышечных ощущениях. Данный этап проходит в основном в положении лежа на спине. При этом нами используются игры, этюды и упражнения, предложенные Р. В. Овчаровой [8], М. И. Чистяковой [17], направленные на формирование регулятивной сферы дошкольников и младших школьников. Применяем и методы коррекции произвольной активности и внимания по Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой [9], произ-

вольной двигательной активности на уровне собственного тела и его частей А. В. Семенович [16].

Необходимо отметить, что если нарушения регулятивной сферы сильно выражены, то родителям и педагогам рекомендуется жесткий внешний контроль практически во всех учебных и внеучебных ситуациях и повседневной жизни. Далее по мере повышения компенсаторных возможностей ребенка в регулятивной сфере взрослым предлагается постепенно переносить контроль и программирование от себя к привычной среде, к повседневным жизненным ситуациям и в будущем – уже во внутренний план действий самого ребенка.

С целью развития волевого внимания, внимания, связанного с координацией слухового и двигательного анализаторов, умения контролировать импульсивные действия мы предлагаем использовать следующие упражнения: «Зеваки», «Четыре стихии» (М.И. Чистякова) [17, с. 53], «Говори!», «Найди отличие» (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница) [6, с. 87].

Для формирования произвольной двигательной активности на уровне собственного тела и его частей рекомендуем применение таких упражнений, как «Силач», «Весы», «Травинка на ветру» (А. В. Семенович) [16, с. 119–120].

Формирование и совершенствование коммуникативных навыков осуществляется в групповой работе через совместную деятельность детей, специалистов филиала и родителей. Дети с нарушением произвольной регуляции деятельности в большинстве случаев имеют достаточно низкий уровень развития коммуникативной толерантности, для них характерны неприятие индивидуальности другого человека, категоричность в оценках других, неумение скрывать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, стремление «подогнать» партнера под себя, неумение приспосабливаться к привычкам и желаниям других. Эти дети имеют большое желание быть принятыми своими сверстниками, поэтому в условиях реализации инклюзивного образования возникает риск их социально-психологической дезадаптации. Следовательно, формирование навыков общения со сверстниками, эмпатии, повышение социального статуса ребенка в детском коллективе группы кратковременного пребывания филиала является од-

ной из важных задач. Для этого в работе мы используем различные игры по правилам, сказкотерапевтические игры, способствующие не только формированию коммуникативных навыков, умения слушать другого, сплоченности детей, моделированию социальных ситуаций и способов поведения, но и обучению правилам, дисциплинарным нормам. Это такие игры, как «Запрещенное движение» (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница) [6, с. 46], «Теремок», «Три поросенка», «Разговор по телефону» (Е. Набойкина) [7].

Авторы убеждены: для того, чтобы ребенок с нарушениями произвольной регуляции деятельности и поведения мог достичь определенных успехов в обучении и социализации, проведение специальной коррекционно-развивающей работы должно осуществляться как в тесном сотрудничестве с родителями и педагогами, так и во взаимодействии специалистов филиала друг с другом.

На первичном психолого-педагогическом консилиуме обсуждаются типологические и индивидуальные особенности ребенка с нарушением произвольной регуляции деятельности, разрабатываются стратегии и методы работы с ним. Процесс комплексного сопровождения фиксируется в Дневнике динамических наблюдений, где каждый специалист филиала может воспользоваться теми методами, которые были успешно реализованы его коллегами в работе с ребенком, что в конечном итоге помогает в проектировании специальных образовательных условий для образовательных учреждений.

Большое внимание в рамках проведения диагностико-коррекционно-развивающих занятий уделяется совместной работе с родителями. В системе комплексного сопровождения детей на протяжении всего цикла занятий, и более широко – на двух завершающих занятиях – реализуется консультативно-просветительская форма работы с родителями и педагогами (регулярный контакт специалистов филиала через консультации, рекомендации, возможность присутствовать на занятиях). Повышение педагогической и родительской компетентности позволяет родителям (законным представителям) использовать выявленные эффективные методы и приемы формирования произвольной регуляции деятельности и поведения в домашних условиях, а педагогам – включать их в свои занятия.

На основе вышесказанного мы в первую очередь рекомендуем родителям и педагогам наряду с созданием эмоционального благоприятного климата и благополучия ребенка, проявлять достаточно твердости и последовательности в его воспитании и обучении, вводить в жизнь ребенка определенные правила и контролировать умение ими пользоваться. Очень важно строить взаимоотношения с ребенком на взаимопонимании и доверии, но нужно помнить об избегании как излишней мягкости, так и чрезмерных требований по отношению к ребенку.

В консультативной работе с родителями и педагогами акцентируем внимание на важности использования специальных поведенческих программ при взаимодействии с ребенком. Речь идет о гибкой системе поощрений (например, использование балльной системы, ведение дневника самоконтроля и т. д.) и наказаний. Наказания должны быть адекватными (исключая физическое насилие) и ограниченными во времени, например, можно использовать прием «естественные последствия»: вместе с ребенком стирать испачканные им шторы, что означает: запланированный выход в парк отменяется. Обращаем внимание родителей и педагогов на то, что чувствительность к наказаниям у таких детей достаточно низкая, вследствие чего они плохо воспринимают кару, вместе с тем, они очень хорошо воспринимают поощрения. Рекомендуем составить список обязанностей ребенка, повесить его на стену, подписать соглашение на некоторые виды работ, учить детей регулировать свои эмоции. Предлагаем постепенно расширять обязанности, предварительно обсудив их с ребенком, не разрешать откладывание выполнения задания на другое время, не давать сложных поручений, которые не соответствуют его возрастным и индивидуальным особенностям. Стоит учесть, что ребенку нельзя давать несколько указаний одновременно, а формулировка задания для ребенка с нарушением произвольной регуляции не должна быть сложной, состоящей из нескольких частей. Поэтому рекомендуем рассказать ребенку о его проблемах и учить его с ними справляться. Мы показываем родителям, как важно помогать ребенку начать выполнять задание, поскольку именно этот этап для него самый трудный.

В заключение необходимо отметить, что дети с нарушением регуляторного компонента деятельности нуждаются в особом подходе

со стороны взрослых, без которого невозможно изменить ситуацию в сторону продвижения. Мы уверены в необходимости тесного и плодотворного сотрудничества с родителями и педагогами, ведь наша общая миссия состоит в том, чтобы каждый ребенок, независимо от состояния здоровья, имел возможность полноценно развиваться, быть успешным, а значит счастливым.

Список литературы

1. Взаимодействие с гиперактивными детьми / Т. П. Абакирова, Н. Е. Коплик, Н. Н. Плеханова, Ю. В. Шихваргер. – Новосибирск, 2005.
2. *Выготский Л. С.* Психология. – М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. *Гусева Т. Н.* Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества // Инклюзивное образование. Выпуск 1 / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 3–5.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 3. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / Н. Я. Семаго. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 158 с.
5. *Исаев Д. Н.* Психическое недоразвитие у детей. – Л.: Медицина, 1982. – 224 с.
6. *Лютова Е. К., Монина Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Речь 2006. – 190 с.
7. *Набойкина Е.* Коррекционные сказкотерапевтические игры для детей с отклонениями в развитии // Школьный психолог. – 2005. – № 23. – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200502318> (дата обращения: 07.10.2013).
8. *Овчарова Р. В.* Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 148 с.
9. *Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. – М.: Теревинф, 2004. – 48 с.
10. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: Аркти, 2000. – 208 с.
11. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Организация и содержание деятельности психолога в специальном образовании. – М., 2005. – 336 с.
12. *Семаго М. М., Семаго Н. Я.* Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис, 2011. – 400 с.
13. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Профилактика трудностей школьной адаптации: развитие произвольной регуляции психической деятельности // Школа здоровья. – 2001. – № 3. – С. 10–17.

14. *Семаго Н.* Взаимодействие специалистов в коррекционно-развивающей работе с неуспевающими детьми при различных типах отклоняющегося развития // Школьный психолог. – 2003. – № 40. – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200304007> (дата обращения: 07.10.2013).

15. *Семаго Н. Я., Чиркова О. Ю.* Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие. – М.: Генезис, 2011. – 288 с.

16. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

17. *Чистякова Г. И.* Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – М.: Владос, 1995. – 128 с.

18. *Ясюкова Л. А.* Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб.: Речь, 2003. – 384 с.

С. Ю. Немальцева

*(учитель-логопед, Каргатский филиал ГБОУ НСО
«Областной центр диагностики и консультирования»)*

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ

В данной статье представлена программа логопедического сопровождения детей с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью и востребованностью своевременной комплексной поддержки детей с данными нарушениями. Ключевой задачей в работе логопеда с детьми с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения автор называет выявление условий формирования самоконтроля при осуществлении чтения и письма. Представлены результаты апробации программы в Каргатском филиале ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования».

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, диагностико-коррекционно-развивающая работа, навыки самоконтроля, коррекция письменной речи.

S. Yu. Nemaltseva

LOGOPEDIC MAINTENANCE OF CHILDREN WITH DISTURBANCE OF VOLUNTARY REGULATION OF ACTIVITY AND BEHAVIOUR

The author presents the program of logopedic maintenance of children with disturbance of voluntary regulation of activity and behavior. Relevance of this problem is caused by need and a demand of timely complex support of children with these disturbances. According to the author, key task in the logopedist work with children with disturbance of voluntary regulation of activity and behavior is the conditions' identification of formation of self-checking during reading and writing. Results of approbation of the

program in «Regional Center of Diagnostics and Consultation» Kargatsky branch are presented.

Keywords: logopedic maintenance, diagnostic-correctional developing work, skills of self-checking, correction of written language.

В последнее время во всем мире наблюдается повышенный интерес к проблеме детей, испытывающих трудности в обучении, а также затруднения в психосоциальной адаптации. У таких детей отмечается страх школы, школьная тревожность, конфликты со сверстниками и учителями, равнодушие к результатам учебы и к любой деятельности. Для таких детей характерно определение – «дети с нарушениями произвольной регуляции деятельности» [8]. В последнее время именно с такими проблемами увеличивается количество обращений в наш филиал.

Работа с данной категорией детей осуществляется всеми специалистами сопровождения: педагогом-психологом, социальным педагогом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом.

Учитывая особенности регулятивной сферы детей, каждый специалист сопровождения в своей работе уделяет особое внимание формированию процессов самоконтроля и саморегуляции.

Наша деятельность как учителя-логопеда направлена на формирование данных процессов в ходе совершенствования чтения и письма, поскольку прослеживается прямое влияние уровня сформированности самоконтроля и саморегуляции на качество письменной речи. В этом случае можно говорить о несформированности регуляторного компонента навыков чтения и письма, следствием чего является неумение учащихся обнаруживать свои ошибки, контролировать и выполнять задание по определенным правилам, возрастание количества ошибок к концу работы, медленный темп чтения и письма, угадывающее чтение. Кроме того, необходимо учитывать и сопутствующие трудности обучения, к которым относятся уже имеющиеся нарушения собственно процессов чтения и письма, связанных с несформированностью фонематических процессов и недостаточностью лексико-грамматического строя речи. Все это привело к необходимости написания программы логопедического сопровождения детей с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения на базе филиала.

В основе программы лежат следующие принципы, определяющие реализацию программы и организацию работы по ней [7; 10]:

1) принцип реалистичности – учет реальных возможностей ребенка, единства диагностики и коррекционно-развивающей работы;

2) принцип системности – рассмотрение речевых нарушений ребенка во взаимосвязи с другими сторонами психического развития;

3) принцип деятельностного подхода – опора на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту;

4) принцип индивидуально-дифференцированного подхода – изменение содержания, форм и способов в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, целей работы;

5) совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания. Реализация этого принципа предполагает сотрудничество и совместное осуществление определенной активности, направленной на общую цель – развитие и личностный рост и ребенка, и взрослого.

Теоретической основой для создания данной программы явились современные достижения в области теории и практики воспитания, обучения и коррекции детей с нарушениями письменной речи, представленные в работах А. Н. Корнева [4], Р. И. Лалаевой [5], И. Н. Садовниковой [9], Л. Н. Ефименковой [2], О. Б. Иншаковой [3] и др. Концептуальную основу программы составляет педагогика успеха, предполагающая обеспечение условий для развития, самореализации и социализации личности учащегося посредством создания ситуаций успеха, в которых максимально раскрываются возможности каждого ребенка [6]. В соответствии с данной концепцией педагог призван не «исправлять недостатки» ребенка, а развивать его сильные стороны, побуждая ученика к самосовершенствованию и саморазвитию.

Апробация программы проходила в 2013 году в течение 6 недель. В апробации участвовало 10 детей, из них 6 мальчиков, 4 девочки в возрасте 9–10 лет, 9 детей из этого числа – с нарушением произвольной регуляции поведения.

Цель программы – определение уровня развития и способов формирования навыков самоконтроля и саморегуляции у младших школьников в процессе совершенствования навыков чтения и письма.

Поставленная цель требовала решения следующих задач:

- 1) выявление уровня актуального развития устной и письменной речи младших школьников;
- 2) определение степени влияния самоконтроля на овладение процессами чтения и письма;
- 3) выявление способов, методов, форм работы, способствующих развитию навыка самоконтроля у младших школьников;
- 4) обнаружение условий формирования самоконтроля у учащихся при осуществлении процессов чтения и письма.

Программа включает в себя 12 диагностико-коррекционно-развивающих занятий. Занятия проводились два раза в неделю, форма проведения – групповая, продолжительность составляла 30 минут.

Рассмотрим более подробно содержание программы.

Первые два занятия направлены на углубленную диагностику актуального развития устной и письменной речи младших школьников, а также на определение уровня самоконтроля в процессе чтения и письма.

При обследовании был использован следующий диагностический инструментарий:

- обследование устной речи – методики Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, И. А. Смирновой;
- обследование письменной речи – методики Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, Т. А. Фотековой;
- определение уровня сформированности самоконтроля – диагностическая работа «Проба на внимание» (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая).

Остановимся на результатах предварительной диагностики сформированности у детей самоконтроля.

Анализ показал, что большая часть младших школьников осуществляет контроль на уровне непроизвольного внимания. Учащиеся действовали импульсивно, хаотично, но за счет непроизвольного внимания как бы предугадывали направление правильных действий, однако в большинстве случаев не могли объяснить ни саму ошибку, ни правильный вариант. И только у одного ребенка совершаемые действия никак не контролировались, часто оказывались неправильными, допущенные ошибки не замечались и не исправлялись. Со-

поставляя данные, полученные по результатам диагностики, можно проследить прямую зависимость показателей сформированности самоконтроля и показателей сформированности у детей устной и письменной речи. Чем ниже уровень сформированности самоконтроля, тем большие трудности испытывает ребенок в процессе чтения и письма, а состояние его устной речи определяется по логопедическому заключению как общее недоразвитие.

На последующих девяти занятиях шло выявление и апробация методов, приемов, форм работы, способствующих развитию навыка самоконтроля. Кроме того, предполагалось, что правильно определив условия, при которых ребенок наиболее успешен и способен работать самостоятельно, мы тем самым оказываем влияние и на улучшение качества чтения и письма.

Первое занятие по теме «Семейные правила», было направлено на формирование навыка четкого орфографического чтения, написанного по слогам, на умение детей вслушиваться в чтение слов другими учащимися, обнаруживать ошибки, а также на введение алгоритма списывания с образца. Детям был предложен текст, содержащий свод семейных правил. После его прочтения и совместного обсуждения, учащимся было предложено выборочное списывание. Прежде, чем приступить к работе совместно с детьми, разрабатывался алгоритм списывания с образца. В результате проведенного занятия учащиеся в большинстве своем при списывании делали опору не на копирование, а на четкое орфографическое проговаривание слов во время письма.

Второе занятие по теме «Мои обязанности в семье» было направлено на отработку алгоритма списывания с образца, а также на формирование навыка осуществлять итоговый самоконтроль при выполнении письменных работ. Первоначально самоконтроль осуществлялся с помощью специального вспомогательного приспособления – проверочной карточки. На данном занятии внимание было сосредоточено на поиске специфических ошибок и недочетов в письменной работе. В результате проведенного занятия учащиеся научились применять проверочную карточку, что в свою очередь позволило им более внимательно проверить каждое слово и во многих случаях обнаружить имеющиеся ошибки.

Третье занятие «Пишу поздравление маме» направлено на закрепление навыка применения алгоритма списывания и формирование навыка осуществления итогового самоконтроля. На данном занятии основное внимание было уделено разработке памятки, в которой дан алгоритм действий во время проверки и перечислены группы специфических ошибок (I этап самопроверки), на которых следует сосредоточиться. Возможность пользоваться такой памяткой на начальном этапе овладения навыком самоконтроля делает проверку более эффективной, значительно повышает активность детей. Отработка алгоритма списывания дает положительные результаты – ошибок при списывании становится меньше.

Четвертое занятие «Письмо другу» направлено на формирование навыка применения алгоритма письма под диктовку и отработку навыка осуществления итогового самоконтроля. В ходе занятия совместно с детьми определяются важные моменты и последовательность осуществления записи слов, в результате чего составляется алгоритм письма под диктовку. Вводится новая памятка (II этап самопроверки), которая сосредотачивает детей на поиске изученных орфограмм. До введения новой памятки детям было предложено найти изученные орфограммы в «чистом» тексте, а также выборочное списывание (выписать слова с определенной орфограммой). Такая предварительная работа по нахождению орфограмм, а также необходимость придерживаться алгоритма письма под диктовку, помогла учащимся допустить меньшее количество ошибок, чем в предыдущих работах.

Пятое занятие – «День рождения друга», было направлено на отработку навыка осуществления итогового самоконтроля с применением памяток. На занятии учащимся было предложено найти ошибки в тексте. Вводится новая памятка проверки предложения (III этап самопроверки). На данном этапе самоконтроль осуществлялся уже без помощи специального вспомогательного приспособления (проверочной карточки), использовались только памятки. Учащиеся поэтапно проводили проверку предложенного текста. Работа осуществлялась в парах. При обнаружении ошибки дети делали пометки на полях, а также подчеркивали место в слове, где была допущена ошибка. Отработка умения обнаруживать ошибки с при-

менением памяток, а также осуществление именно поэтапной проверки, приучает детей к самостоятельному поиску ошибок, способствует возможности предвосхищать ошибки на письме.

Шестое занятие «Играть вместе веселее» было направлено на формирование навыка предварительного и текущего самоконтроля, отработку навыка использования алгоритма письма под диктовку, осуществление итогового самоконтроля. С целью формирования навыка предварительного и текущего самоконтроля учащимся были предложены два варианта написания диктантов: «Быстрый диктант» – выделение «опасного места», запись соответствующей орфограммы; «Диктант с постукиванием» – учитель стучит по столу, предупреждая, что сейчас будет слово с орфограммой. В конце проведенной работы учащиеся осуществляли итоговый самоконтроль по алгоритму проверки. После самопроверки была организована взаимопроверка. В результате применения данных приемов, а также уже отработанных действий итогового самоконтроля, количество ошибок в работах детей при письме под диктовку значительно сократилось. В случае если какие-то ошибки оставались не найденными ребенком, то делалась отметка на полях соответствующей строки цифрами 1, 2 или 3 в зависимости от типа ошибок. Если и в этом случае ребенок не мог обнаружить ошибку, то указывалось слово, в котором она допущена. Если ошибка так и остаётся необнаруженной, то вместе с ребенком осуществлялся разбор допущенной ошибки и поиск причин ее возникновения.

На последующих трех занятиях по темам «Азбука правил поведения на уроке», «Веселая перемена», «Школа моей мечты», отрабатывались и закреплялись навыки применения алгоритмов списывания и письма под диктовку, а также автоматизировались действия по алгоритмам проверки. Во время занятий большое внимание уделялось не только формированию умения находить ошибки, но и анализировать их, фиксировать состояние выполненной работы и оценивать ее, регулировать свою деятельность.

Итак, остановимся подробнее на результатах, полученных в процессе проведения занятий, а также методах и приемах, которые оказались наиболее эффективными. Учитывая особенности детей и то, что наибольшие затруднения у учащихся заключались в осу-

ществлении итогового самоконтроля, особое внимание на занятиях мы уделяли введению и последующей отработке алгоритмов списывания текста, письма под диктовку, а также введению алгоритма поэтапного проведения проверки. Достаточно целесообразно было применение такого способа самоконтроля, при котором проверка делится на три этапа. Для каждого из этапов разрабатывались памятки, причем эта работа проводилась совместно с детьми, а значит, у них была возможность проанализировать свои ошибки и систематизировать их. Поскольку на каждом из этапов внимание детей сосредотачивалось на поиске только определенной группы ошибок и недочетов в письменной работе, это помогало сузить поиск и провести проверку более эффективно. Именно действия по алгоритму помогали учащимся спланировать свою деятельность, а необходимость придерживаться строгой последовательности – организовывать эту деятельность и регулировать ее. Использование во время проверки вспомогательного приспособления позволяло выделить слово из текста и сосредоточить на нем свое внимание, а также приучало детей к чтению текста от конца к началу (это помогало избежать чтения по догадке), к послоговому чтению написанного слова. Таким приспособлением во время занятий служила проверочная карточка – прямоугольник из картона размером в половину тетрадной страницы, на верхней и нижней грани которого вырезаны «окошки» для выделения длинного и короткого слова. В качестве стимулов, побуждающих ребенка к активному выполнению работы, использовались разнообразные приемы – от похвалы до награждения специальными символами, с помощью которых отмечались достижения. Учащиеся с удовольствием использовали «лестницу успеха» для самооценивания и фиксации результатов. Было очень важно за эти несколько занятий сделать так, чтобы оценка собственного труда ребенком стала действительно его оценкой (выбрал верхнюю ступеньку не потому, что это будет приятно маме, учителю, и не потому, что ее выбрало большинство детей, а потому что сегодня сам доволен своей работой). Наиболее эффективными и действенными при работе с группой были следующие методы и приемы: корректурные упражнения, «диктант с постукиванием», «быстрый диктант», чтение печатного слова «как написано» и «как говорят», взаимо- и самопроверка. Ос-

новой и наиболее продуктивной формой организации занятий стала работа в парах. Хотя так было не сразу. Первое время детям было очень сложно договариваться друг с другом о том, кто, что и каким образом будет делать. В дальнейшем необходимость выполнения общего задания, соревновательный дух, созданный на занятии, привели к тому, что дети начали взаимодействовать, идти друг другу на уступки, учились слышать и слушать друг друга.

На протяжении всего цикла занятий, и более широко на последних двух, уделялось большое внимание работе с родителями и педагогами через консультации, рекомендации и возможность присутствовать на занятиях. Присутствие родителей и педагогов на занятиях, а порой и их прямое включение (в случае необходимости) в сам процесс, позволяет наглядно увидеть наиболее эффективные методы и приемы формирования навыка самоконтроля и использовать их в домашних условиях и в учебном процессе. Родители и педагоги смогли убедиться, что применение алгоритмов при письме и проведении самопроверки дает положительный результат – количество ошибок в работах детей сократилось, качество письма улучшилось, что наилучшим образом демонстрировали работы детей. К тому же, было видно, что действия по алгоритму, т. е. по определенному правилу, помогали учащимся спланировать и организовать свою деятельность, переключаться с одного вида работы на другой. Необходимость взаимодействовать в группе, в паре, способствовали формированию навыков общения со сверстниками, как в учебной ситуации, так и вне ее, развитию чувства эмпатии. Такие приемы, как корректурные упражнения, «диктант с постукиванием», «быстрый диктант», взаимно- и самопроверка, а также применение во время проверки вспомогательных приспособлений, легко можно использовать на уроках русского языка. Поскольку специфика проведения занятий в нашем филиале предполагает отработку приобретенных навыков в домашних условиях, то уже непосредственно в ходе всего цикла родители имели возможность убедиться в эффективности данных приемов, при которых ребенок успешен и способен работать самостоятельно, не только в группе, но и при подготовке домашнего задания дома.

Итоговое двенадцатое занятие направлено на выявление эффективности проведенной работы, динамику развития детей. Оно вы-

страивается таким образом, чтобы в нем активное участие принимали не только дети, но и родители. Итоговое занятие проводится в виде «Праздника достижений». Такая форма организации последнего занятия позволяет еще раз убедиться в правильности организованного логопедического сопровождения детей с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения.

Проанализируем результаты проведенной работы по формированию навыка самоконтроля в ходе апробации программы. После повторного проведения методик наблюдается положительная динамика развития навыка самоконтроля в результате использования представленных методов и приемов. Конечно, для полного формирования этого навыка необходимо больше времени, в котором были ограничения из-за короткого периода, в течение которого проходила апробация программы. Анализируя полученные результаты, можно отметить, что уровень сформированности самоконтроля у детей повысился. В процессе выполнения действий большая часть учащихся ориентируются на усвоенную ими схему действия. Это приводит к тому, что действия выполняются, как правило, безошибочно. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, причем случаи повторения одних и тех же ошибок стали крайне редки. Лишь незначительная часть детей осуществляет контроль на уровне произвольного внимания. В его основе лежит пока еще плохо осознаваемая схема действия, которая уже зафиксировалась в произвольной памяти учащихся за счет многократного выполнения одного и того же действия. Это позволяет говорить о том, что при условии проведения дальнейшей работы в этом направлении уровень сформированности самоконтроля будет повышаться. Кроме того, повторное обследование состояния устной и письменной речи также показывает положительную динамику. Следовательно, наше предположение о том, что улучшая показатели сформированности самоконтроля, мы тем самым улучшаем показатели сформированности у детей устной и письменной речи, оказалось верным. Таким образом, полученные результаты доказывают эффективность данной программы.

Конечно, дети с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения требуют особого подхода. Наши занятия дают

лишь запуск ребенку на успех, а основная и самая трудоемкая работа ложится на плечи родителей, педагогов и специалистов образовательных учреждений. Поэтому важно, чтобы при организации образовательного процесса, было полное взаимопонимание и сотрудничество между всеми его участниками, так как задача у нас одна – здоровый и счастливый ребенок.

Список литературы

1. *Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н.* Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 1992.
2. *Ефименкова Л. Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. *Иншакова О. Б.* Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма. – СПб., 1997.
4. *Корнев А. Н.* Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997.
5. *Лалаева Р. И.* Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983.
6. Логопедические занятия со школьниками (1–5 классы): книга для логопедов, психологов, социальных педагогов / Е. В. Меттус, А. В. Литвина, О. С. Турта, Е. Д. Бурина и др. – СПб.: КАРО, 2006.
7. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
8. *Семенова О. А., Кошельков Д. А., Мачинская Р. И.* Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 39–49.
9. *Садовникова И. Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.
10. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Ю. В. Дружинина

*(воспитатель ГБОУ НСО «Областной центр диагностики
и консультирования», г. Новосибирск)*

ИЗ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описан опыт организации внеурочной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования. Представлены аннотации авторских программ по организации внеклассной работы с различными категориями детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования.

Yu. V. Druzhinina

FROM PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION

In the article the author describes experience of the organization of extracurricular activities with children with the limited opportunities of health in the conditions of inclusive education. Summaries of author's programs for the organization of out-of-class work with various categories of children are presented.

Keywords: children with limited opportunities of health, inclusive education, the principles of inclusive education.

Мы должны быть людьми доброй души
и любить детей такими, какие они есть.
Понимать детей – значит стать на их позиции.
Ш. А. Амонашвили

На страницах научных журналов и в залах конференций еще не смолкли дискуссии о целесообразности инклюзивного образования, а на местах многие педагоги приняли его ценности и уже отрабатывают свои эксклюзивные практики.

В начале приведем некоторые ссылки для обоснования.

Из *Саламанкской декларации* о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: «обычные школы с инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования» [2].

Из ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации»: В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Именно с такой категорией детей на протяжении 10 лет работает Школа-центр – структурное подразделение государственного бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся

в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Новосибирской области «Областной центр диагностики и консультирования». В центр приезжают дети из разных районов Новосибирской области и находятся на углубленной диагностике в режиме круглосуточного пребывания на протяжении 45 дней. Каждый заезд состоит из воспитанников с различными возможностями и потребностями. Приезжают действительно очень разные дети, со своим уникальным жизненным опытом и часто, увы, с отрицательным багажом условий жизни, воспитания и обучения. Это могут быть дети с нормой развития и различными поведенческими нарушениями, дети с высокой степенью тревожности и проблемами социальной адаптации, дети с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Но всех их объединяет одно – они имеют трудности и не могут усваивать программу без создания специальных образовательных условий. И все эти категории детей, «самые трудные» и уже «неуспешные» попадают в одну группу, в один класс. И педагогическому коллективу надо найти подход к каждому ребенку, надо выявить причины неуспешности, определить резервные возможности и постараться подобрать те методы и приемы, на которые более всего «откликается» ребенок.

Опыт педагогического коллектива является уникальным с точки зрения создания подлинно инклюзивной школы. За основу деятельности взяты принципы организации практической деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья из Саламанкской декларации.

- Каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний.

- Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности.

- Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей.

- Лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах. Обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов,

ориентированных, прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

Опираясь на вышеперечисленные принципы, воспитатели Школы-центра спроектировали образовательную программу внеурочной деятельности **«Событие»**. Эта программа соответствует требованиям ФГОС и состоит из нескольких авторских программ, таких как: «Здравствуй, Центр!», «Воспитание культуры здорового образа жизни», «Азбука этики и морали», «Азбука безопасности», «Рукотворный мир», «Играем в театр», «Мир природы», «Знакомство детей с художественной литературой». Все авторские программы сопровождаются подробными методическими рекомендациями и диагностическими картами для отслеживания динамики развития детей. Хотя все программы соответствуют единой логике организации внеурочной деятельности, тем не менее, они могут существовать и как самостоятельные программные единицы.

Немного о программе *«Здравствуй, Центр!»*. В ней отражена система работы по адаптации детей с ОВЗ к новым социальным условиям и созданию временного детского коллектива. При работе с такой категорией детей наиболее важно именно во внеурочной деятельности уделить внимание развитию коммуникативных навыков, толерантности, эмпатии, выявить проблемы социальной адаптации. Эти приоритеты подтверждаются и мнением знаменитого педагога, создателя Международного центра гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили, о том, что главная педагогическая проблема работы с группой детей различного интеллектуального уровня – социализация. При успешном ее решении значительно облегчается обучение детей с ОВЗ. Опыт работы доказывает, что отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в группе в целом.

Наиболее важными являются первые дни пребывания «разных» детей вместе, дни адаптации. В связи с этим нами спроектирована особая система работы, направленная на создание временного детского коллектива. Данная система включает в себе разнообразные мероприятия, которые являются для ребенка событием (со-бытие).

Самым первым общим мероприятием Центра является «Путешествие с Незнайкой». Это экскурсия по школе, в которой принима-

ют участие сказочные герои Незнайка и Кнопочка. В игровом диалоге этих героев очень красочно можно увидеть модель инклюзивного подхода в воспитании: Кнопочка – как ребенок с нормой интеллекта, компетентна в вопросах этики и морали, знает основы безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни, вместе с детьми с радостью помогает своему другу Незнайке.

Позже проводится еще одна игра – путешествие «В поисках сокровищ». Дети, разгадывая цепочку загадок, передвигаются по Центру. Эта игра позволяет почувствовать радость от совместной деятельности, от деятельности, успешной для каждого, т. к. задания разбиты на уровни сложности, поэтому преодолевая разные этапы путешествия, никто из ребят не остается в стороне, а радость победы – общая!

На протяжении адаптационного периода и после него мы поддерживаем благоприятный психологический климат, что достигается, в том числе и с помощью серии специально подобранных игр. В основном это игры, помогающие развить коммуникативные навыки, игры-тренинги на сплочение группы, игры на развитие эмпатии.

Все игры условно поделены на 5 блоков: «Давайте познакомимся», «Общение без слов», «Внимание к другому», «Согласованность действий», «Добрые слова и пожелания».

Каждый день непременно заканчивается сбором новостей, детских впечатлений, рефлексии. Все, о чем ребенок захотел поведать, фиксируется письменно или с помощью схематичного рисунка (кто как умеет или хочет). Затем эта информация размещается на самом видном и доступном для детей и взрослых месте. Это дает понять каждому ребенку, что все, что с ним происходит, не безразлично для взрослых и он может быть уверен, что его услышат и поймут.

Один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVII – начала XIX века Иоганн Генрих Песталоцци утверждал: «Ум поднимается от смутных чувственных восприятий к четким понятиям». Именно поэтому следующая программа, на которой мы остановимся подробнее, называется «*Рукотворный мир*». Эта программа ориентирована на активизацию познавательной деятельности ребенка через непосредственные наблюдения предметов, созданных руками человека, предметов, близких жизненному опыту детей, что позволяет решать

связанные воедино образовательные, коррекционные и воспитательные задачи.

Предлагаемый раздел комплексной программы несет в себе характеристики программы дополнительного образования познавательно-практического типа. Эта программа также построена на следующих принципах инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Почему возникла необходимость разработки данной программы? В Центр поступают дети из разных социальных условий и для большинства из них характерны следующие особенности: снижение чувства бережливости и ответственности, равнодушное отношение к процессу воспроизводства и продуктам труда других людей, нежелание и «боязнь» изготавливать что-то своими руками (а вдруг я опять буду неуспешным). Помимо вышеперечисленных особенностей для всех детей характерны недостаточность речевой активности, ригидность мышления, трудности саморегуляции и целеполагания, нарушения пространственной ориентации, недостаточное развитие мелкой и крупной моторики, снижение детской познавательной активности и любознательности. Детский коллектив разнообразен и часто бывает так, что в одну группу попадают дети разных национальностей, в связи с чем повышается вероятность возникновения конфликтов.

Вышесказанное подтверждает особую значимость данной программы для реализации принципов инклюзивного образования.

При условии успешной реализации программы «Рукотворный мир» отмечается положительная динамика в развитии ребенка, а именно:

- активизируется потребность в продуктивной, социально-одобряемой деятельности;
- возникает более устойчивый интерес к труду взрослых, стремление стать умелым;

– обогащаются представления о жизни общества и продуктах ручного творчества.

Социализация детей с ОВЗ происходит посредством активного вовлечения их во внеурочную деятельность. Поэтому наша задача правильно организовать эту работу.

Требуются специальные усилия, чтобы идея инклюзивного образования заняла свое место в образовательном процессе обычных школ. Надеемся, что и наш опыт поможет в этом.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.06.2014). – URL: <http://base.consultant.ru/> (дата обращения: 07.07.2014).

2. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Саламанка, 1–10.06.1994 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/salamanka.html (дата обращения: 07.07.2014).

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *О. А. Разумова*
Компьютерная верстка – *И. С. Заковряшина*

Подписано в печать 30.06.2014 г. Формат бумаги 60x84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 4,0 . Усл. печ. л. 5,3. Тираж 300 экз.
Заказ №

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»